Jahresberichte über das höhere Schulwesen

LE d162 P174.2

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

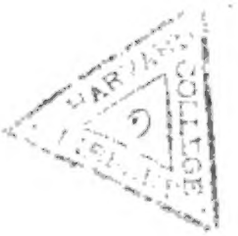
Digitized by Google

Digitized by Google

Z5815
.G3J2
v.15
1900

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Digitized by Google



Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

XV. Jahrgang

1900.

Berlin 1901.

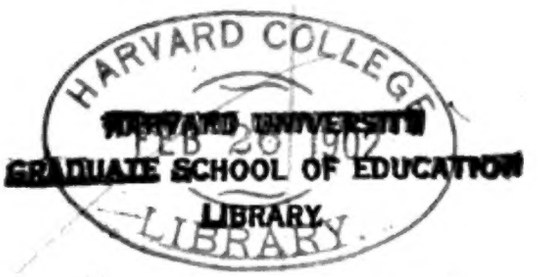
R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstraße 26.

Digitized by Google

~~VI 15-104~~
Educ P 174.2



Walker fund.
(XV.)

Digitized by Google

Vorwort.

In die Reihe unserer Mitarbeiter hat der Tod eine schmerzliche Lücke gerissen. Noch beschäftigt mit der Herstellung des diesmaligen Berichts über Schulgesundheitspflege ist Herr Schulrat Professor Dr. Carl Euler abberufen worden. Wir verlieren in ihm einen der Mitbegründer unserer Jahresberichte, den Mann, der dem jetzigen Turnbetrieb unserer Schulen Wege und Ziel gewiesen, der ihm den frischen fröhlichen Jahnschen Turnergeist gerettet und das Turnen zugleich in die allgemeine Lehrverfassung fest eingegliedert hat. Unermüdlich auch mit der Feder thätig, die Turnsache zu fördern, widmete er sich gleich von Anfang an freudig unserem Unternehmen, um weiteren Kreisen einen prüfenden Überblick über die Bestrebungen im deutschen Schulturnen von Jahr zu Jahr bieten zu können.

Herr Schulrat Dr. Küppers, seit längerer Zeit schon Eulers Amtsgenosse in der Leitung der Königl. Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin, und seit dessen zunehmender Kränklichkeit ihm auch als Mitberichterstatter für *Turnen und Schulgesundheitspflege* zur Seite getreten, hat nunmehr diesen Abschnitt in seinem ganzen Umfange übernommen.

Katholische Religionslehre fällt diesmal wegen Erkrankung des Herrn Professor Brunner aus, wofür 1902 ein Zweijahrbericht erstattet werden soll.

Auf die preufsischen *Lehrpläne von 1901* ist in den Berichten schon vielfach Bezug genommen worden, doch bringt es der in den Anfang des letzten Sommers fallende Zeitpunkt ihrer Ver-

Digitized by Google

öffentlichung mit sich, dafs sie erst im nächsten Jahrgang vollständig zur Besprechung gelangen können.

Der Herausgeber hat seit Michaelis d. J. die Leitung des Königl. Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Charlottenburg übernommen und bittet Zuschriften an ihn ebendorthin zu richten, alle Drucksachen aber auch ferner ausschliefslich an R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder, Berlin SW. 46, Schöneberger Str. 26 senden zu wollen.

Der Herausgeber.

Digitized by Google

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Professor Karl Erbe in Ludwigsburg.

I. Geschichte einzelner Anstalten. A. Gymnasien und Progymnasien 1. B. Realgymnasien und Realprogymnasien 9. C. Realschulen 11. D. Erziehungsanstalten 13. E. Universitäten und Akademieen 13. II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte 15. Anhang zu I u. II. Ausländische Schulgeschichte 21. III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken 23. IV. Werke allgemeinen Inhalts 29.

II. Schulverfassung

Professor Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig.

I. Allgemeine Lehrverfassung 1. II. Erziehungskunst. 1. Erziehung 27. 2. Unterricht. A. Lehrstoff und Lehrverfahren 40. B. Lesestoff 46. 3. Schulfeiern 46. III. Schulpflege. 1. Schulverwaltung 49. 2. Lehramt 52.

III. Evangelische Religionslehre

Oberlehrer Hermann Petri in Bielefeld.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines 1. II. Lehrmittel. 1. Allgemeine Lehrbücher 2. 2. Zur Bibelkenntnis 9. 3. Zu Katechismus und Glaubenslehre 22. 4. Zur Kirchengeschichte 28.

IV. Katholische Religionslehre

Professor Ignaz Nepomuk Brunner in München.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Köslin.

Einleitung 1. I. Der Unterricht in der Grammatik. 1. Allgemeines. Methodik 5. 2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht. A. Hilfsmittel für die Schule 8. B. Wissenschaftliche Hilfsmittel 11. 3. Rechtschreibung 15. II. Die Lektüre. 1. Vorbemerkungen. Methodisches 18. 2. Der Lesestoff. A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen 26. B. Lesebücher für die oberen Klassen 30. C. Ausgaben von Dichtwerken; Erläuterungsschriften 35. 3. Poetik. Metrik 37. 4. Jugendschriften 38. III. Die Litteraturgeschichte 42. IV. Der Aufsatz. 1. Allgemeines 49. 2. Die stilistische Seite des Aufsatzes 57. 3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung 61. V. Die freien Vorträge 65. Anhang: Philosophische Propädeutik 66.

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik. 1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht 1. 2. Schriften zur Methodik. A. Die (neuen) Lehrpläne 24. B. Didaktik im allgemeinen 26. C. Anfangsunterricht 33. D. Grammatik 37. E. Behandlung der Lektüre 39. F. Schriftliche Übungen 41. G. Realien und Anschauungsmittel 42. H. Schulgrammatiken 43. III. Lese- und Übungsbücher 48. IV. Lektüre (Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und dgl.) 55. 1. Prosaiker 56. 2. Dichter 62.

VII. Griechisch

Geheimer Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

Allgemeines 1. I. Lektüre. 1. Kanon 7. 2. Ausgaben, Kommentare, Präparationen und Wörterbücher 16. 3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts 19. II. Grammatik. 1. Grammatische Lehrbücher 23. 2. Elementar- und Übungsbücher 24. 3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts 26.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Professor Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

I. Allgemeines. 1. Methodik 1. 2. Lektüre 9. 3. Schriftliche Arbeiten 11. 4. Sprechübung 12. 5. Schülerbriefwechsel 14. 6. Weiterbildung der Lehrer 14. 7. Der Erlafs vom 31. Juli 1900 18. II. Französisch. 1. Schulgrammatik 19. 2. Ausgaben von Schriftstellern 24. 3. Lesebuch 26. 4. Gedichtsammlungen 27. 5. Übungsbuch 27. 6. Aufsatz 28. 7. Litteraturgeschichte 29. 8. Wörterbücher 29. 9. Sprechübung 30. III. Englisch. 1. Schulgrammatik 34. 2. Ausgaben von Schriftstellern 37. 3. Lesebuch 39. 4. Gedichtsammlung 40. 5. Schriftliche Übungen 40. 6. Sprechübungen 40. 7. Übungsbuch 41. 8. Realien 41. 9. Litteraturgeschichte 41. 10. Zeitschriften für Schüler 42.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Paul Pomtow in Sorau.

I. Allgemeiner Teil. 1. Vorbildung des Geschichtslehrers 1. 2. Allgemeine Methodik 3. 3. Methodische Einzelfragen. A. Lehrpläne und Lehraufgaben 6. B. Aus der Unterrichtspraxis 14. C. Kunstunterweisung 15. II. Lehrmittel. 1. Lehrbücher. A. Vor- und Unterstufe 17. B. Oberstufe 20. 2. Tabellen 23. 3. Quellenbücher 25. 4. Anschauungsmittel 27. III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler. 1. Geschichtswissenschaft 28. 2. Altertum. A. Urgeschichte 29. B. Aus dem alten Orient 32. C. Das klassische Altertum 33. 3. Deutsche Geschichte. A. Mittelalter 36. B. Neuere Zeit 40. 4. Varia zur Weltgeschichte 49. 5. Volkswirtschaft und Staatswissenschaft 50. 6. Orts- und Spezialgeschichtliches 52. 7. Volks- und Jugendschriften 53.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Hermann Engelmann in Berlin.

I. Allgemeines und Methodik 1. II. Atlanten und Karten 9. III. Lehr- und Hilfsbücher 11. IV. Lesestoff 17.

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Professor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg.

I. Lehrverfahren. 1. Allgemeines 1. 2. Arithmetischer Unterricht 12. 3. Geometrischer Unterricht 19. II. Lehrmittel. 1. Gesamtgebiet der Mathematik 25. 2. Rechenbücher 27. 3. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und höhere Analysis 29. 4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und Planimetrie 34. 5. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für Trigonometrie und Stereometrie 37. 6. Analytische, synthetische und darstellende Geometrie 41.

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I und II). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (III). — Professor Dr. Emil Loew in Berlin (IV).

I. Naturwissenschaft als Ganzes. A. Lehrverfahren 1. B. Lehrmittel 3. C. Hilfsmittel 5.

II. Biologie. 1. Der gesamte biologische Unterricht. A. Lehrverfahren 6. B. Lehrmittel 13. C. Hilfsmittel 16. 2. Pflanzenkunde. A. Lehrverfahren 21. B. Lehrmittel 23. C. Hilfsmittel 26. 3. Tier- und Menschenkunde. A. Lehrverfahren 31. B. Lehrmittel 31. C. Hilfsmittel 35.

III. Physik. 1. Allgemeines. A. Lehrverfahren. a) Allgemeines und Oberstufe 39. b) Unterstufe 44. B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Hilfsmittel 44. C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek 51. 2. Allgemeine Physik und Mechanik 53. 3. Wellenlehre und Akustik 56. 4. Wärme und Meteorologie 57. 5. Optik 57. 6. Elektrizität und Magnetismus 58. 7. Mathematische Geographie und Astronomie 60.

IV. Chemie und Mineralogie. 1. Chemie. A. Lehrverfahren 61. B. Lehrmittel 72. 2. Mineralogie 79.

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

Zeichnen 1. Anhang: Kunstästhetisches 29.

XV. Gesang

Gesanglehrer Ernst Langelütje in Berlin.

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Berlin.

I. Turnen 1. II. Schulgesundheitspflege 31.

Schriftenverzeichnis.

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CoB. = Comenius-Blätter. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NJ. = Neue Jahrbücher für das Klass. Altertum usw. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZaU. = Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
I. Schulgeschichte	30
II. Schulverfassung	56
III. Evangelische Religionslehre	30
IV. Katholische Religionslehre	—
V. Deutsch	70
VI. Latein	66
VII. Griechisch	30
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	42
X. Geschichte	54
XI. Erdkunde	20
XII. Mathematik	44
XIII. Naturwissenschaft	82
XIV. Zeichnen	30
XV. Gesang	10
XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege	36
Schriftenverzeichnis	79
Zusammen Seiten	687

I.

Schulgeschichte

K. Erbe.

I. Geschichte einzelner Anstalten.

A. Gymnasien und Progymnasien.

Zur Geschichte des Gymnasiums bei *St. Afra in Augsburg* veröffentlicht Dr. Köberlin (vgl. Jb. XIII, 2) 4 weitere Urkunden: 1. eine gereimte Beschreibung und Geschichte der Anstalt von 1531—1623, verfafst von dem Präzeptor Heypold, 2. „Ordnung und Gesetze für die Schuljugent (so!) des evang. Gymnasii bey St. Anna in Augspurg“ von 1634, 3. „Instruktion und Ordnung für die Herrn Rectorem und Praeceptores defs Evang. Gymnasii bey S. Anna in Augspurg“ aus dems. Jahr, 4. „Methodus nova docendi pro Gymnasio Evangelico Augustano praescripta anno Christi 1633“. Das vierte Stück ist das wichtigste: es zeigt, dafs die Anwesenheit Ratichs in Augsburg nicht ohne Frucht geblieben ist. In seinem Sinne wird namentlich der deutsche Unterricht betont, der Fortgang vom Leichteren zum Schwereren angestrebt und die Lektüre mehr in den Vordergrund gestellt. Die Anstalt hatte neun Klassen, in denen von 8—9 und an zwei Nachmittagsstunden unterrichtet wurde. Nur in lockerem Zusammenhang mit dem Gymnasium stand eine Schreib-, eine Rechen- und eine Sing-Schule. Der Unterricht in diesen fand aufserhalb der Gymnasialschulzeit statt; ihr Besuch wurde den Schülern nur angelegentlich empfohlen.

Die *Berliner Gymnasien* haben für unser Gebiet vier Arbeiten beigesteuert. — Von diesen nehmen wir als inhaltlich nahe verwandt zusammen Prof. Dr. Goldschmidts Abhandlung zur Geschichte des *Friedrichs-Gymnasiums* und Direktor Prof. Dr. Gerstenbergs Beiträge zur Geschichte des *Friedrichs-Realgymnasiums*.

Unter recht eigentümlichen Umständen trat vor 50 Jahren die gemeinsame Mutter dieser beiden Anstalten, die „Neue höhere Lehranstalt in der Friedrichstrafse“ ins Leben. Übereinstimmend mit dem von der

Landesschulkonferenz 1849 ausgearbeiteten Plane, nach dem das Untergymnasium mit Latein und Französisch den Unterbau für die höheren Schulen bilden und dann eine Gablung in Gymnasium und Realschule eintreten sollte, eröffnete der Magistrat 1850 die neue Schule, die „im Interesse der Menschenliebe wie der staatlichen Einheit die Trennung der Stände vermindern sollte". Es geschah dies ohne Zustimmung der Stadtverordneten zu dem Vereinigungsplan, ohne fest angestellte Lehrer, ohne Direktor, ja ohne Genehmigung der Regierung, die natürlich über eine solche Vergefslichkeit höchlich entrüstet war. Die Leitung übernahm im Nebenamte der Direktor der Dorotheenstädtischen Realschule, Dr. Krech. Vier Jahre stand es an, bis alle Hindernisse beseitigt waren und Krech als Leiter der Doppelanstalt anerkannt wurde, die bald darauf den bezeichnenderen Namen Friedrichs-Gymnasium und -Realschule erhielt. Der sechsklassige Unterbau bestand aber nur kurze Zeit: nach der Ministerialverfügung von 1856 und der Realschulordnung von 1859 mufste die Gabelung schon nach Quinta eintreten; ein Versuch, das erste Halbjahr der Quarta zu retten, scheiterte an der Unmöglichkeit, die Lehraufgabe fürs Griechische in Einem Halbjahre zu bewältigen. Nach Krechs Tode (1869) wurden die beiden Anstalten — abgesehen von einer Witwenkasse und einem Prämien- und Unterstützungsfonds — völlig von einander getrennt. Ihre weitere Entwicklung vollzog sich, unter den Direktoren Kempf und Voigt einer-, Runge und Gerstenberg anderseits, nach den neuen Ordnungen. Mit dem Gymnasium ist von Anfang an eine Fortbildungsschule verbunden, von 1896—1898 hatte auch das kön. pädagogische Seminar an ihm seinen Sitz. Der Realschule seit 1882 Realgymnasium — war von 1860—1878 Dr. Herrigs Seminar für Lehrer der neueren Sprachen angefügt, das in dieser Zeit 283 junge Männer ausgebildet hat. — Beiden Abhandlungen sind Verzeichnisse der Lehrer (beim Gymnasium mit Angabe ihrer persönlichen Verhältnisse und Schriften), der Abiturienten, der Veröffentlichungen u. a. beigegeben.

Das im vorigen Jb. (S. 1) besprochene biographisch-bibliographische Verzeichnis der Lehrer des *Joachimsthalschen Gymnasiums* seit 1826 hat OL. Dr. Fritze von der Gründung der Anstalt (1604) bis dahin ergänzt. Seinen emsigen Forschungen ist es gelungen, die Lebensumstände von 261 Personen zu ermitteln. Auffallend lange haben gerade in dieser Zeit mehrere Lehrer auf ihrem Posten ausgeharrt: Professor (dann Rektor) Vechner († 1707) 53 Jahre, ebenso lange Professor Schulze († 1782), 59 Jahre Professor Schmid († 1782). Ehrenvoll für die Anstalt ist auch, dafs mehrfach Vater und Sohn, einmal auch Vater, Sohn und Enkel als Lehrer erscheinen. Die berühmtesten Namen sind wohl Meierotto und Buttmann; der erstere hat für die Anstalt eine ganze Reihe von Programmen geschrieben.

Eine anziehende Arbeit über *dramatische Aufführungen an Berliner Gymnasien* im 17. Jahrhundert verdanken wir OL. Gudopp. Das Schuldrama wurde im 16. Jahrhundert, wo es allenthalben blühte, auch an

Digitized by

den beiden ältesten Gymnasien Berlins, dem berlinischen und dem kölnischen, eifrig gepflegt, doch liegen genauere Mitteilungen erst für das siebzehnte vor. Grofs war die Mannigfaltigkeit des Inhalts. Es wurden dargestellt: 1. Stücke des Plautus und Terenz, auch des christlichen Terenz von Schonäus, 2. Actus symbuleutici, Gesprächspiele mit szenischer Ausstattung, wie: Consilium Xerxis de bello Europae et Graecis inferendo, 3. Actus forenses, z. B. der Rechtstreit des Roscius mit einem Vorspiel, in dem der alte Roscius ermordet wird, 4. lateinische und deutsche Stücke biblischen und moralischen Inhalts, 5. vaterländische Stücke, so Schottels Friedens-Sieg. Am Ende unseres Zeitraums brachte der bekannte Konrektor L. Frisch gar ein litterarisches Schauspiel „Von der Unsauberkeit der falschen Dicht- und Reimkunst“ auf die Bühne. Anfangs waren diese Aufführungen unerträglich lang; später wurde die Haupthandlung verkürzt und durch musikalische und scherzhafte Beigaben mehr Abwechslung herbeigeführt. Dabei begegnete es freilich einem Subrektor Rösner, dafs er wegen der abscheulichen Flüche, die er in einem Passionsspiele hatte aussprechen lassen, sowie wegen der für die Reformierten anstöfsigen Darstellung des ersten Abendmahls ein paar Monate eingesperrt wurde. — Schon im 16. Jahrhundert hatten sich übrigens Stimmen erhoben, dafs „die Präceptores wegen eines geringen Nutzens die beste Zeit mit viel deutscher Spiel agieren“. Die ganze Sache hatte sich überlebt, als Friedrich Wilhelm I. 1718 kurzweg alle Schulkomödien verbot.

Bemerkenswerte Aufschlüsse über das *breslauische* Schulwesen im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert, insbes. den Übergang des Patronats auf den Rat, die Wirksamkeit des Schulenamts und die Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den beiden Gymnasien gewährt der zweite Teil von OL. Dr. Rudkowskis Schrift *Die Stiftungen des Elisabeth-Gymnasiums in Breslau* (vgl. Jb. XIV, 2). Die Urkunden der von 1501—1670 gemachten Stiftungen werden mehr oder weniger ausführlich erwähnt, woran sich Bemerkungen über deren Geschichte bis zur Aufhebung der General-Schulenamts-Kasse im Jahre 1835 reihen. Die Hauptstiftung, 2500 Thaler für Stipendien und 1000 für eine Professur der Geschichte, machte 1581 der auch sonst bekannte Rektor der Schule zu St. Elisabeth Petrus Vincentius.

Wie schwer es ist, eine höhere Lehranstalt an einem Orte zu behaupten, der nicht selbst eine genügende Schülerzahl zu stellen vermag, zeigt Direktor Dr. Mertens an dem Beispiele von *Brühl* bei Köln. Bis zur Franzosenzeit war diese Stadt der Sommeraufenthalt der Kölner Erzbischöfe und der Sitz mehrerer Beamten. So konnte von 1763 an eine Lateinschule bestehen, die — freilich bescheiden genug — ein „Tyrocinium“ und die Infima (eine Elementarklasse und Sexta bis Quinta) umfafste und von zwei Franziskanern geleitet wurde. Unter der Fremdherrschaft führte der wackere Pfarrer Garcis die Schule mit seinem Vikar als Privatanstalt zunächst notdürftig weiter; 1808 setzte er, trotz der

kleinen Schülerzahl, ihre Verwandlung in eine öffentliche Sekundärschule mit einem Direktor und zwei Professoren durch. Wegen der Geringfügigkeit der Besoldung waren aber keine tüchtigen Lehrkräfte zu gewinnen, so war es die Rettung vor dem Untergang, als 1812 Professor Schug von Köln, der Gründer der ersten Handelsschule in Westdeutschland, die Leitung der Anstalt übernahm und seine Handelsschule mit ihr vereinigte. Die Schülerzahl, die früher höchstens 31 betragen hatte, hob sich unter ihm bis auf 90; ein grofses Verdienst erwarb er sich nach dem Übergang der Herrschaft an Preufsen auch dadurch, dafs er fünf sechswöchige Fortbildungskurse für rheinländische Volksschullehrer leitete. Schon 1818 aber erlag der treffliche Mann der Last, die er sich aufgebürdet hatte. Nach seinem Tode wurde die Anstalt noch drei Jahre fortgeführt, dann zog ein Schullehrerseminar in die verlassenen Räume ein.

Das *K. Viktoria-Gymnasium zu Burg*, das zuerst eine Lateinschule, dann 20 Jahre lang eine Realschule war, 1864 aber seinen jetzigen Charakter annahm, veröffentlicht durch Professor Dr. Matthias eine Übersicht über den Inhalt der seit 1562 erschienenen Programme. Aus dem ersten Zeitraume sind blofs drei Nummern vorhanden; die Realschule begann mit der Herausgabe von Programmen 1850; seither ist regelmäfsig in jedem Jahre eines herausgekommen.

Lateinschule Crossen s. unter C. *Realschule Crossen.*

Die staatlichen Veränderungen um die Wende des achtzehnten Jahrhunderts betrafen, wie Direktor Prof. Dr. Asbach ausführt, besonders schwer die Gelehrtenschule zu *Düsseldorf*. Nachdem sie 150 Jahre unter Leitung der Jesuiten gestanden und 1774 in ein kurfürstliches Gymnasium mit 2 grammatischen und 2 rhetorischen Klassen verwandelt worden war, führte der Übergang der Herrschaft an Bayern (wie im Hochstift Würzburg, s. Jb. X, 12) eine völlige Umwälzung herbei. Die Schule, die dem Einflusse der Kirche völlig entzogen wurde, war nunmehr ein vierklassiges Lyceum, dessen Lehrplan eine Musterkarte der verschiedenartigsten Fächer aufwies. Diese Einrichtungen hatten aber noch nicht Wurzel gefafst, als die Herrschaft auf's neue wechselte: das Herzogtum Berg wurde zuerst an Murat verliehen, dann Napoleon selbst unterstellt. Die Schule hiefs jetzt wieder Gymnasium, der Lehrplan näherte sich wieder dem jesuitischen: sie hatte gegen das Ende der Franzosenzeit 4 Klassen, aufserdem eine Vorklasse mit drei Abteilungen und, oben aufgesetzt, einen philosophischen Kurs. Schüler waren es 140. Heine, der die philosophische Klasse 1812—13 besuchte, hat der Anstalt ein dankbares Andenken bewahrt, der spätere Appellrat Ammon dagegen behauptete, er sei an ihr um seine Jugend betrogen worden. Einige Lehrer waren jedenfalls sehr tüchtig.

Recht anschaulich vergegenwärtigt den Unterschied von Einst und Jetzt die Programmarbeit *Die lateinische Lehranstalt Eßlingens* vor hundert Jahren und seit hundert Jahren von Gymn.-Rektor Mayer. Um 1800 waren in dieser Anstalt über 100 Schüler in vier schlecht beleuch-

teten Zimmern mit nur zwei Eingängen zusammengepfercht, wo sie auf Schrannen an flachen Tischen safsen. Eine Bibliothek wurde erst 1820 angelegt. An Rang und Gehalt stand in der reichstädtischen Zeit sogar der Rektor hinter dem letzten Geistlichen, so dafs auch er die Ernennung auf eine Dorfpfarrei als Beförderung betrachtete. Die Versetzungsprüfung nahm damals ohne Mitwirkung der Lehrer der älteste Geistliche in Anwesenheit beider Bürgermeister, mehrerer Ratsherren und der übrigen Geistlichen vor. Gegen Verbesserungen verhielt sich das Scholarchat durchaus ablehnend; nicht einmal das Rechnen wurde in den regelmäfsigen Unterricht aufgenommen. Die Besserung, die das württembergische Regiment allmählich brachte, mufste zunächst mit Opfern erkauft werden. Von den 4 Klassen, die die Anstalt seit 1656 gehabt hatte, wurden 1806 die zwei obersten zusammengelegt; 1811 erfolgte die Aufhebung des 1589 gegründeten Collegium Alumnorum, in dem 8—18 junge Leute von 14—18 Jahren Unterricht in der kirchlichen Tonkunst bei freier Verpflegung erhalten hatten, zu Gunsten des neuen Schullehrerseminars; von 1827 an kam endlich über die Schule eine realistische Bedrängnis, durch die die Schüler in unerhörter Weise (bis zu 45 Wochenstunden!) überlastet wurden. Eine gesunde Entwicklung begann 1840: die Realklassen wurden ganz abgetrennt; aus den 3 Klassen mit mehreren Jahresabteilungen wurden nach und nach 6 mit einer Elementarabteilung; 1876 wurde eine Sekunda aufgesetzt, 1899 der Ausbau zum Gymnasium vollendet. — Den Wert dieser Abhandlung erhöht die Beigabe von Tabellen über die Besoldungsverhältnisse der Lehrer und die Lehrpläne.

Gymnasium zu Guben. s. unter B *Realg. z. G.*

Zur Geschichte des *Gymnasium Thomaeum in Kempen* (s. Jb. XIV, 4 und XIII, 6) teilt OL. Dr. Terwelp noch 7 Beilagen mit. Wir heben hervor die „Regulae scholasticae“ von 1622 (lateinisch) und die „Regulae professoribus et commensualibus erectae von 1666 (lateinisch und deutsch). Die ersteren geben in 12 Absätzen die wichtigsten Vorschriften für das Schulleben. Die Übungen der Frömmigkeit werden darin stark betont; Unterricht und Wiederholung sollen in den Stunden von 6—8, 10—12, 2—4, und 5—7 stattfinden; Schwimmen, Schiefsen, Fisch- und Vogelfang sind verboten. — Die ausführlicheren Verordnungen von 1666 sind noch strenger in den gottesdienstlichen Vorschriften; es soll z. B. alle 14 Tage gebeichtet werden (vorher alle zwei Monate). Anders geordnet ist die Lernzeit: Schule ist von $^1/_2$7 (Sommers von $^1/_2$6)—$^1/_2$9, „Silentium“ von 10 (Sommers $^1/_2$10)—11 und von 4—$^1/_2$7; die Schulzeit von 2—4 ist wohl beibehalten worden; Mittwochs (vorher Donnerstags) ist „Spieltag“. Das Griechische soll schon in der grammatischen Klasse „mehr und mehr befördert werden“. Die „Gewohnheit zu lehren der Jesuiten“ wird im allgemeinen als Muster betrachtet. — Die übrigen Urkunden beziehen sich auf das Rechnungswesen, auf Stiftungen und auf Streitigkeiten des Regenten Reck.

Zur Feier des 25jährigen Bestehens des *K. Wilhelmsgymnasiums zu Königsberg i. Pr.* hat der Direktor, Geh. Regierungsrat Dr. Grosse, ein Verzeichnis der Lehrer und Abiturienten nebst Gedenkblättern veröffentlicht. Die letzteren bestehen in fünf Reden, die bei besonders denkwürdigen Anlässen gehalten worden sind.

Die Anfänge des *Kreuznacher Gymnasiums*, von denen in dem Jb. XII, 7 anläfslich einer Schrift von W. S. die Rede war, stellen sich nach den urkundlichen Ausführungen des gegenwärtigen Direktors, Professor O. Lutsch, etwas anders dar, als in jener Veröffentlichung. Nachdem die Franzosenherrschaft zuerst dem katholischen, dann dem reformierten Gymnasium der Stadt ein Ende bereitet hatte, entstanden aus dem letzteren 1798 zwei Privatschulen; diese wurden 1803 durch eine öffentliche Sekundärschule abgelöst, an die die bisherigen Leiter der Privatschulen als Professoren übergingen. Schon 1806 aber wurde diese Anstalt wieder aufgehoben, da sie nicht, wie das Gesetz es verlangte, mindestens drei Lehrer und 50 Schüler hatte. Die Opferwilligkeit des Munizipalrats und einiger Bürger ermöglichte 1807 die Errichtung einer neuen Schule, die mit drei Lehrern besetzt war und es bis auf 112 Schüler brachte: das Kreuznacher Gemeindeschulkollegium. Im Jahre 1818 jedoch waren nur noch 40 Schüler vorhanden; vor gänzlichem Untergange wurde die Schule durch ihre Verwandlung in ein königliches Gymnasium bewahrt. — Recht dürftig waren die Verhältnisse dieses Kollegiums gewesen: seine 6 Klassen, die teilweise wieder in Unterabteilungen zerfielen, mufsten in drei, später gar in zwei Räumen untergebracht werden. (Vgl. Jb. XIII, 8 bei Lissa.) Der Unterricht umfafste Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, Rechnen und Mathematik, Geschichte und Erdkunde. In der französischen Zeit kamen auf das Französische in den 6 Klassen 38, auf das Griechische 8, in der preufsischen auf beide je 18 Wochenstunden. Die Lehrer waren im ganzen tüchtig, insbesondere der noch vom reformierten Gymnasium herstammende Direktor Weinmann (—1815). Ihn nimmt insbesondere Lutsch in Schutz gegen die Angriffe seines eifersüchtigen ersten Professors Klein, der niemals (was W. S. behauptet) Direktor war.

Eine kurze Geschichte der Bibliothek des *Gymnasiums zu Ludwigsburg* giebt O.-Präz. Belschner. Wie in Efslingen (s. oben) wurde auch in Ludwigsburg der Grund zu einer Bibliothek der Lateinschule erst im neunzehnten Jahrhundert gelegt. Es geschah dies 1808 durch den Bürgermeister Dr. Baz, der der Latein- und der noch mit ihr verbundenen Realschule einen Teil seiner grofsen Bibliothek und eine Geldsumme vermachte. Bis der Bücherei genügende regelmäfsige Einnahmen zugewiesen wurden, vergingen noch mehr als funfzig Jahre.

Die Einweihung eines neuen Schulhauses war für die Leitung des *Grofsherz. Gymnasiums zu Mannheim* die Veranlassung, neben einer eingehenden Beschreibung des Baues und der Eröffnungsfeierlichkeit eine gedrängte Geschichte der Anstalt aus der Feder des Direktors, Geheimrat

Haug, zu veröffentlichen. Nach dieser entstand die Anstalt, die anfänglich Lyceum genannt wurde, 1807 durch die Vereinigung eines katholischen, eines lutherischen und eines reformierten Gymnasiums. Zunächst hatte sie nur drei Lehrer, entsprechend den drei Bekenntnissen; 1847 wurden neun selbständige Klassen errichtet; von 1874 an wurde der Zudrang so stark, dafs im Laufe von zwölf Jahren 9 Parallelklassen hinzukamen. Der erste Lehrplan war im Geiste und unter dem Einflusse F. A. Wolfs abgefafst; eifrige Pflege fand nach ihm auch Musik und Zeichnen. Für den ungeschmälerten Bestand des griechischen Unterrichts kämpfte besonders der geistreiche und feingebildete Professor Nüfslin, der der Anstalt von 1807—50 als Lehrer und als Direktor angehörte; ihm folgten in der Vorstandschaft Behaghel, Caspari und Haug. Neuordnungen, die namentlich den sprachlichen Unterricht betrafen, ergingen 1836, 1869 und 1883. Seine ruhige Entwicklung verdankte das Gymnasium besonders dem Vorhandensein einer gediegenen Überlieferung, die, an Nüfslin anknüpfend, dadurch befestigt wurde, dafs sich mehrfach Lehrer und Schüler, Väter und Söhne in der Lehrerschaft nachfolgten.

In mehreren sächsischen Anstalten besteht die schöne Sitte, am Vorabend des Totenfestes einen „Ecce-Actus“ d. h. eine Gedächtnisfeier für die im Laufe des Jahres dahingegangenen Angehörigen der Schule zu halten. Dabei werden an den Fürstenschulen zu Grimma und Pforta Ecce-Blätter mit Lebensabrissen der Entschlafenen verteilt. Solche Ecce-Blätter giebt nun auch der Verein ehemaliger *Fürstenschüler von St. Afra in Meifsen* (vgl. Jb. XIV, 9 u. XIII, 16) heraus; die uns vorliegenden vier ersten Jahrgänge, zusammengestellt von Prof. Dr. Flathe, Prof. Lic. Türk und OL. Dr. Pollack, enthalten die Lebensbilder von 2 Lehrern (Kreufsler und Milberg) und 80 Schülern, meistens mit kleinen Bildnissen der Verstorbenen. Der Zweck dieser Veröffentlichungen, die Verbindung der Afraner untereinander und mit der Alma mater zu befestigen und die Jüngeren zur Nachahmung der Älteren anzuspornen, wird sicherlich durch sie erreicht werden.

Von seinen Beiträgen zur Geschichte des *städtischen Gymnasiums zu Mühlhausen i. Th.* läfst Prof. Dr. Jordan heuer das fünfte Stück erscheinen, das, nach Mitteilung einiger Ereignisse aus der Zeit des Rektors Beckmann, den Faden der Erzählung von 1615–1666 weiterführt. Rektoren waren: —1626 A. Hampisch, —1633 Fabricius, ein Neffe des berühmten Rektors von St. Afra (s. Jb. XI, 21), von 1644—66 (nach langer Erledigung des Rektorats) Gilbert. Hampisch war der erste Rektor, der sein Amt bis zum Tode fortführte, Gilbert trat dreiundsiebzigjährig in den Ruhestand; Fabricius, weitaus der bedeutendste der drei, ging von Mühlhausen als Pädagogarcha nach Göttingen. Er entfaltete eine ausgedehnte, ziemlich vielseitige schriftstellerische Thätigkeit, insbesondere verteidigte er die Logik des Ramus nachdrücklich gegen den „Ramomastix“ Wacker in Göttingen. Gilbert war ein sehr fleifsiger Programmschreiber. Über manche der Schulreden freilich, die er und

Fabricius als Muster von Geschmack und Gelehrsamkeit veröffentlichten, müssen wir lächeln, wenn z. B. der erstere sechsmal die Sündflut und Noah zum Gegenstande gewählt, letzterer gar die Frage erörtert hat, „an Josephus uxori herili vim intulerit".

Der Grund zu einer Gelehrtenschule in *Neunkirchen* (RB. Trier) wurde nach dem Berichte des gegenwärtigen Direktors Wernicke 1876 gelegt, nachdem zwei seit 1864 gegründete Privatschulen sich nicht hatten halten können. Der Anfang war sehr unscheinbar: die Sexta wurde in dem Tanzsaale einer Wirtschaft eröffnet, der dadurch seiner ursprünglichen Bestimmung nicht entfremdet wurde. Aber es ging rüstig vorwärts: in kurzer Zeit stand ein neues Schulhaus, und der ursprüngliche Plan, sich auf die Vorbereitung für Tertia zu beschränken, fand alsbald eine Erweiterung, indem eine zweijährige Tertia hinzukam. Die Absicht, 1880 eine Sekunda aufzusetzen und 1895 ein vollständiges Realgymnasium herzustellen, wurde von der Regierung hintangehalten; erst 1896 erhielt die Anstalt eine Untersekunda und damit den Namen Progymnasium. Von 1892—97 waren auch Nebenklassen ohne Griechisch vorhanden.

Über die Geschichte des *Gräflich Gleichenschen Gymnasiums zu Ohrdruf* erhalten wir nebenbei vielfachen Aufschluss durch Prof. Dr. Thomas' Abhandlung „Einige Ergebnisse über J. S. Bachs Ohrdrufer Schulzeit aus der Matrikel des Lyceums geschöpft". Eine Lücke in den bisherigen Lebensbeschreibungen Bachs wird ausgefüllt durch den Nachweis, dass dieser der Anstalt in den Jahren 1695—1700 von Quarta bis Prima als Schüler angehörte und, obgleich der jüngste, doch immer einer der ersten war. Die Schule hatte schon 1686 sieben Klassen und mit dem Rektor sechs Lehrer; die beiden untersten Klassen wurden zusammen unterrichtet. Das Lateinische setzte in Quarta, später in Quinta ein; in Quarta begann auch, mit einer Stunde, das Griechische. Bis zu dieser Klasse war die Anstalt zugleich Knabenvolksschule; die Schüler ohne fremdsprachlichen Unterricht wurden Germani genannt. Der Besuch der Prima war vierjährig, dann hatten die Schüler die Reife für die Hochschule durch eine Prüfung zu erweisen. Der Singchor, der nicht über 30 Köpfe zählen sollte, verschaffte den Teilnehmern eine beträchtliche Geldeinnahme: von einem der Sänger wird berichtet, dass er in nicht ganz sechs Jahren 126 floreni solidi (r. 267 M.) verdient habe.

Das Gymnasium poeticum in Regensburg (vgl. Jb. X, 6) hatte, wie manches andere, (z. B. Stettin s. Jb. X, 6) einen akademischen Aufbau, dessen Zweck war, die Zeit des Universitätsstudiums abzukürzen. Ihren Anfang nahm diese Einrichtung in Regensburg, wie Prof. Heinisch ausführt, 1615, in welchem Jahre zuerst die Anfangsgründe der Astronomie Physik und Arithmetik in Privatvorlesungen vorgetragen wurden; dazu scheinen bald Praecepta logica et politica gekommen zu sein. Gesetz und Regel kam in die Sache 1664; auf Geheifs des Rates verfafste der Superintendent Gruber einen „Entwurf, wie Discipuli Gymnasii Ratisponensis exemti, ehe Sie auf Universitäten gesendet werden, zu informieren

werden sein". Die akademischen Klassen hiefsen fortan Auditorium oder Lectiones publicae, die Teilnehmer Exemti (etwa: Bevorrechtete), später Auditores lectionum publicarum, die Lehrer, drei an der Zahl, Professores publici. In dem zweijährigen Lehrgange wurde nach Grubers Entwurf Theologie, Philosophie im weitesten Sinne und Geschichte behandelt; 1800 kamen Vorträge über Encyklopädie und Methodologie der Wissenschaften und hodegetische Vorlesungen hinzu. Die ganze Einrichtung aber fand 1809 wegen Mangels an Teilnehmern ihr Ende.

Die Geschichte der *Fürstenschule zu Schulpforta* in den sechs ersten Jahren ihres Bestehens (1543—48) schildert OL. Flemming im Anschlusse an die Veröffentlichung von 29 Briefen von und an Cyriacus Lindemann, der in der genannten Zeit Professor, dann Rektor war. Ihre erste Einrichtung erhielt die Schule von dem trefflichen Rivius; bald nach dessen Berufung in das Kirchenregiment in Dresden aber kam sie unter die Aufsicht der Universität zu Leipzig, die 1546 eine, wohl von Fabricius (Jb. XI, 21) entworfene, neue Schulordnung erliefs, die u. a. das Griechische in der Oberklasse von 5 auf 3 Stunden beschränkte. Die Lehrstellen waren gut ausgestattet; was trotzdem die Berufsfreudigkeit der Lehrer lähmte und die zwei ersten Rektoren nach wenigen Jahren vertrieb, war das unerquickliche Verhältnis zu dem Schösser oder Ökonomieverwalter.

Die Feier des 75jährigen Bestehens der *höheren Lehranstalt* und der 25jährigen Wirksamkeit des aus ihr hervorgegangenen *K. Kronprinz-Friedrich-Wilhelms-Progymnasiums zu St. Wendel* (R.-B. Trier) hat Direktor Dr. Koch dargestellt; seine Festrede enthält namentlich auch die eigentümliche Geschichte dieser Schule. In St. Wendel bestand 1814—34, als es dem Herzogtum Sachsen-Koburg-Gotha angehörte, zuerst eine Privatanstalt, dann ein aus dieser hervorgegangenes staatliches Lyceum, das aber nur Quinta bis Tertia umfafste und zugleich der Unterbau einer Lehrerbildungsanstalt war. Eine Umwälzung brachte das Jahr 1832: in diesem wurden alle drei Lehrer wegen politischer Umtriebe abgesetzt und die Schule auf kurze Zeit ihres staatlichen Charakters entkleidet; dann machte die Regierung aus ihr eine Realschule mit zwei Volksschul- und einer höheren Klasse; die Pflanzschule für Lehrer blieb mit ihr verbunden. Die 1834 eingetretene preufsische Regierung hob das Seminar auf und veranlafste die Errichtung einer höheren Stadtschule mit zwei Klassen. Seit 1853 aber fafste man die Errichtung eines Progymnasiums ins Auge. 1855 wurde der Anfang mit VI—IV gemacht; Rektor Busch, der von da an 34 Jahre an der Spitze der Anstalt stand, erlebte 1863 die Eröffnung der Tertia, 1872 die der Sekunda sowie die Verleihung der Rechte eines Progymnasiums und des jetzigen Namens.

B. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Friedrichs-Realgymnasium in Berlin s. unter A.

Die an dieser Stelle zu besprechenden geschichtlichen Arbeiten über

das *Realgymnasium zu Guben* und die *Realprogymnasien zu Oldesloe* und *Ratibor*, verfafst von den Direktoren Dr. Hamdorff, Dr. Bangert und Dr. Knape, klagen gleichermafsen, dafs die Schulkonferenz des Jahres 1890 ihnen schweren Schaden zugefügt habe.

Bei *Guben* wird schon der Lehrplan von 1882 als unheilvoll bezeichnet, sowie die Erhöhung des Schulgelds, die bei diesen beiden Anlässen eingetreten sei. Nachdem in dieser Stadt seit 1834 Versuche mit verschiedenen Formen einer höheren realistischen Lehranstalt gemacht worden waren, hatte man nach obigem Berichte 1874 endlich in einer Realschule erster Ordnung die Schulgattung gefunden, die den Verhältnissen am besten entsprach, weshalb sich die Schülerzahl bedeutend hob und bis 1881 auf der Höhe von 140—180 erhielt. Da brachte das Jahr 1882 einen gewaltigen Rückschlag (1883 nur noch 83 Schüler!); 1892 hatte man sich von diesem Schlage einigermafsen erholt, als die jüngste Ordnung der Dinge der Anstalt das Ende bereitete und sie durch ein Gymnasium ersetzte.

Auf Umwegen und durch Kämpfe, in denen sich aber der ideale Sinn des Magistrats, vieler Bürger und mehrerer Lehrer bewährte, erlangte *Oldesloe* eine höhere öffentliche Lehranstalt. Seit 1765 wurde für höhere Bildung durch Privatunterricht gesorgt, den der Rektor der Volksschule erteilte; von 1802—1850 war ein treffliches Privatinstitut des Rektors Rode vorhanden. Eine ähnliche Anstalt, Höhere Knabenschule genannt, leitete von 1866—69 mit gutem Erfolg Rektor Spanuth. Umtriebe mifsgünstiger Bürger aber, die in diesem Unternehmen ein unzulässiges Nebengewerbe des Rektors erblickten, nötigten ihn zum Rücktritt; auch sein Nachfolger, Schröter, der der Anstalt den Namen Privatrealschule gab, hatte unter der Feindschaft weiter Kreise zu leiden, weshalb er 1875 die Stadt verliefs. Der unter diesen Umständen naheliegende Beschlufs des Magistrats, die Schrötersche Schule auf Rechnung der Stadt weiter zu führen und die für eine Realschule erster Ordnung erforderlichen Lehrer, zunächst auf zwei Jahre, anzustellen, erregte einen Sturm in der Stadt: eine Mittelschule hiefs es, nicht eine Realschule sei Bedürfnis. Man gab diesen Stimmen nach und richtete eine Mittelschule ein; als aber alles bereit war, erschienen keine Schüler, und der Magistrat mufste, wenn die Anstalt nicht ganz zu Grunde gehen sollte, zur Realschule zurückkehren. Deren Ausbau ging nun unerwartet leicht von statten; die weitere Entwickelung vollzog sich, wie in ähnlichen preufsischen Anstalten; ihr Endergebnis war die gegenwärtig im Gange befindliche Umwandlung in eine lateinlose Realschule mit wahlfreiem lateinischem Unterrichte.

Ratibor, das seit 1819 ein königliches Gymnasium besitzt, erhielt eine Realschule erst, nachdem man sich Jahrzehne lang vergeblich bemüht hatte, das vorhandene Bedürfnis durch Anfügung von Klassen mit höherem Lehrziel an die katholische Volksschule zu befriedigen. Zwei solche Klassen waren schon in den Fünfzigerjahren vorhanden; nachdem 1865/66

noch zwei Klassen hinzugefügt worden waren, hatte man wenigstens eine katholische Bürger- oder Rektorats-Schule mit Sexta bis Tertia, aber ohne Englisch. Der Entschlufs, durch Berufung geeigneter Lehrer den Übergang zu einer sechsklassigen lateinlosen höheren Bürgerschule zu machen, wurde endlich 1874 gefafst, doch währte es noch vier Jahre, bis nach Bewilligung aller erforderlichen Mittel die staatliche Anerkennung der Anstalt eintraf. Nun wurde die betretene Bahn weiter verfolgt: 1880 begann die Umwandlung in eine siebenklassige höhere Bürgerschule mit Latein, die sich aufs schönste entwickelte; infolge der 1890er Konferenz aber wurde ihr die oberste Klasse genommen, worauf sich die Schülerzahl in bedauerlicher Weise verminderte.

C. Realschulen.

Von den Nachrichten und Urkunden der *Lateinschule zu Crossen*, aus der die jetzige Realschule hervorgegangen ist, hat Direktor Dr. Berbig den dritten Teil herausgegeben, der die Rektorate Möstner und Dubelius, Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts, umfafst. Die Schule hatte wie bisher 6 Klassen, von denen aber je zwei zusammen unterrichtet wurden. Der Lehrplan umfafste Theologie, Logik, Latein (nebst „gebundener“ und „ungebundener Rede“), Griechisch, Hebräisch, Weltgeschichte und Erdkunde, Rechnen und Schönschreiben, doch war hievon manches in die Privatstunden verwiesen, für die ziemlich viel Zeit frei war. Der regelmäfsige Unterricht dauerte Vormittags von 6 (für die jüngsten von 7) bis 9, Nachmittags, aufser am Mittwoch und Samstag, von 1–3 Uhr. Eine neue Schulordnung, deutsch abgefafst und nur für die Schüler berechnet, erging 1695. Auf das Deutschreden war eine Strafe von 1 Pfennig „für Schulbücher“ gesetzt; verboten war auch Baden im Freien und Eisfahren, „bei welchen teils Leib und Leben, teils Arm und Bein in grofser Gefahr sind“. — Den gewöhnlichen Geschäftsgang unterbrach 1701 eine Visitation, bei der viele Wünsche vorzubringen waren, und 1708 eine Feuersbrunst, infolge deren der Unterricht sieben Monate ruhte. Der altertümliche Umzug am Gregoriusfeste (vgl. Jb. XIV, 13) wurde 1707 abgeschafft, wofür man einen Actus oratorius versprach. 1713 versorgte ein Spezialreskript Friedrich Wilhelms I. die Lehrer mit „denen in anderen Städten gewöhnlichen Tischgeldern“; diese waren die Entschädigung für die früher übliche Verköstigung der Lehrer in den Häusern der Eltern (vgl. Jb. XII, 4 bei *Brandenburg*).

Ein Seitenstück zu dem Vitzthumschen Gymnasium in Dresden (s. Jb. XIV, 2) bildet die *Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben zu Dresden-Friedrichstadt*, gemeiniglich das Freimaurerinstitut genannt, weil ihre Gründung und Erhaltung den Dresdner Logenkreisen zu verdanken ist. Die äufsere Geschichte dieses Unternehmens, das 1773 ins Leben gerufen wurde, um das Elend der hilflosen, schulbedürftigen Knaben und Mädchen zu mildern, hat OL. Neefe 1896 in einem besonderen Buche dargestellt. Mit seiner Lehre und Erziehung beschäftigt sich OL. Köhler,

wobei er aber von der bis 1841 fortgeführten Mädchenschule absieht. Zahlreich sind die Wandlungen, die sich im Laufe von 125 Jahren unter sechs trefflichen Direktoren (Moraweck – 1809, Iphofen — 1824, Manitius — 1856, Keller — 1873, Krumbiegel - 1896 und Friedrich) an der Anstalt vollzogen haben. Sie hatte anfangs nur zwei Klassen, an denen unter sehr starker Anspannung der Schüler — kein freier Nachmittag! — neben viel Religion Französisch, Latein, Geschichte, Erdkunde, Geometrie, Zeichnen u. a. gelehrt wurde. Sehr deutlich zeigte sich in der Oberklasse die Herrschaft der Aufklärung: je eine Stunde wurde verwendet auf Rochows Katechismus der gesunden Vernunft, Seilers „Vom Aberglauben", Sulzers Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit, Ernestis „Von der Höflichkeit, Ordnung und Reinlichkeit" und auf einen „Auszug aus den kurfürstlichen Landesgesetzen". Unter Keller vereinigte die Anstalt Gymnasium und Realschule: sie hatte fünf Klassen, auf denen sich eine progymnasiale Selekta aufbaute. So nahm sie über 100 Jahre eine Sonderstellung ein; unter Krumbiegel aber wurde sie, hauptsächlich um der Berechtigung teilhaft zu werden, den allgemeinen sächsischen Schulverhältnissen eingeordnet und in eine sechsklassige lateinlose Realschule umgewandelt. — 1899 durfte sie aufser dem Jubelfeste ihres 125jährigen Bestehens die Einweihung eines neuen Schul- und Erziehungshauses feiern. Die vielfach eigenartigen Einrichtungen der mit dem Institut verbundenen Erziehungsanstalt, die auf 200 Zöglinge eingerichtet ist, beschreibt Direktor Dr. Friedrich in einer besonderen Festschrift, der Baupläne mit Erläuterungen beigegeben sind.

Über eine 25jährige Entwicklung haben die sächsischen *Realschulen zu Grofsenhain und zu Meerane* zu berichten; die Geschichte der ersteren hat Professor Dr. Schuberth, die der letzteren Direktor Prof. Bauer bearbeitet. — In *Grofsenhain* bestand schon im 14. Jahrhundert eine vierklassige städtische Lateinschule, deren Rektor sich seit der Reformation in der beneidenswerten Lage befand, ein etwas höheres Gehalt als die Diakonen zu beziehen (vgl. dagegen ob. *Gymn. Eßlingen).* An die Stelle dieser Anstalt trat 1874 eine zuerst 5-, dann 6klassige Realschule, die von Anfang an das Latein aus dem Hauptlehrplan beseitigte und dafür in besonderen Progymnasialklassen (gegenwärtig V, IV und III) Gelegenheit zum Erlernen der alten Sprachen bot. — In *Meerane* wurde der Mangel einer öffentlichen höheren Schule bis 1862 durch eine Privatschule ersetzt; diese ging jedoch im genannten Jahre ein, da sich der Vorstand, der zugleich städtischer Lehrer war, vor die Wahl gestellt sah, entweder auf das Nebenamt oder auf die städtische Anstellung zu verzichten (vgl. o. bei *Realprog. Oldesloe).* Die so entstandene Lücke suchte man zunächst durch Verquickung von Realklassen mit der Bürgerschule auszufüllen; 1875 aber wurde zur Errichtung einer 5klassigen Realschule zweiter Ordnung geschritten, die im folgenden Jahre ihren eigenen Direktor erhielt. Der lateinische Unterricht, der anfangs Pflichtfach war, wurde mit Einführung des Lehrplans von 1884 ausgeschieden, wofür Pro-

gymnasialklassen (VI—IV) angefügt wurden. Die Anstalt selbst ist seit diesem Jahre eine sechsklassige Realschule.

Die Entwicklung und Entstehung der *Realschule zu Hagen i. W.* schildert in grofsen Zügen Direktor Dr. Ricken. Von 1799—1817 (in beschränkter Weise bis 1824) bestand in der Stadt eine Handlungs-, Industrie- und Gewerbeschule. An ihre Stelle trat 1824 — zuerst ein-, dann zweiklassig — eine königliche Provinzialgewerbeschule. Dieser wurde, zunächst noch vorübergehend (von 1851—58), eine Vorbereitungsklasse beigegeben; 1878 aber erhielt sie einen kräftigen und dauerhaften Unterbau in einer sechsstufigen Realschule. Diese nahm alsbald einen ungeahnten Aufschwung und zählt gegenwärtig gegen 400 Schüler. Verf. sieht hierin den Beweis, dafs Hagen berufen sei, der Sitz der erhofften technischen Hochschule Westfalens zu werden.

D. Erziehungsanstalten.

St. Afra in Meifsen und Schulpforta s. unter A.

Ein katholisches Gegenstück zu Franckes grofsartigen Stiftungen bildet das im Laufe von 25 Jahren herangewachsene, von dem jetzigen Direktor Auer ins Leben gerufene *Cassianeum zu Donauwörth*. Dessen denkwürdige Geschichte hat der Bibliothekar der Anstalt, Traber, ausführlich dargestellt. Als Schullehrer eines weltabgeschiedenen Dörfleins hat Auer in festem Glauben an die Sache, die er vertrat, mit gewaltiger Thatkraft den Katholischen Erziehungsverein und dessen Zeitschrift, die Katholische Schulzeitung, gegründet, und aus diesem Anfange ist die genannte Anstalt hervorgewachsen, die, des Gründers persönliches Eigentum, jetzt 1. eine höhere Knabenschule mit 75 Schülern, 2. eine Erziehungsanstalt mit 71 Zöglingen, 3. ein 14gliedriges „Pädagogium“ zum Studium der Pädagogik, zur Unterweisung und Beaufsichtigung der Schüler und zur Herausgabe von Büchern und Zeitschriften, 4. eine Bibliothek und ein Museum, 5. eine Buchhandlung mit Buchdruckerei, 6. ein Ökonomiegut umfafst. Über die Unterrichtsanstalt erfahren wir nur, dafs sie in den Neunzigerjahren errichtet und 1895 in eine königliche Anstalt umgewandelt worden sei, sowie dafs sie auf die in Augsburg stattfindende Einjährigenprüfung vorbereite. Eine gröfsere Bedeutung wird wohl bald der Erziehungsanstalt zukommen.

Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben zu Dresden-Friedrichstadt s. unter C.

E. Universitäten und Akademieen.

a) Über das Verhältnis von *Glaubensbekenntnis und höherem Studium in Baden* während des Vierteljahrhunderts von 1869—93 hat Dr. Cron sehr gründliche Untersuchungen angestellt. Baden darf als ein besonders günstiges Feld für solche Forschungen betrachtet werden: von seinen beiden Universitäten liegt die eine in dem vorwiegend katholischen Süden, die andere in dem gröfstenteils evangelischen Norden, während die Haupt-

stadt, der Sitz der technischen Hochschule, in mehrfacher Hinsicht die Mitte einnimmt. Crons Ergebnisse sind in manchen Punkten überraschend; auch für das Verständnis gewisser volkswirtschaftlicher Erscheinungen bieten sie dankenswerte Andeutungen. Dafs der Zudrang zum höheren Studium nicht notwendig als Zeichen wirtschaftlicher Stärke zu betrachten ist, sieht auch er ein; es könne, führt er aus, für einen Beruf geradezu unheilvoll sein, wenn er seine besten Kräfte an das Studium abgebe.

Die Statuten der philosophischen Fakultät der *Universität Frankfurt a. d. Oder* hat Dr. Reh nach einer Breslauer Handschrift zuerst als Programm (s. Jb. XIV, 11), dann, mit denen der anderen Fakultäten, in einem Buche (Breslau 1900) veröffentlicht. Eine andere Handschrift desselben Inhalts hat E. Horn in Dresden entdeckt. Er vermutet, dafs diese um die Mitte des 16. Jahrhunderts entstanden, die breslauische dagegen nicht als das Original, sondern als eine nach 1656 für den Dekan gefertigte Abschrift zu betrachten sei.

Geschichte der preufsischen Universitätsverwaltung bis 1810 s. unter IIc.

Auf die im letzten Jb. besprochene Wiedergabe der Verfassung des *philologisch-pädagogischen Seminars zu Helmstedt* läfst OL. Stalmann nunmehr die Beurteilung nebst Anhängen (einem Prüfungsbericht, einem Prüfungsprotokoll und Seminarübungen) und einem Mitgliederverzeichnis folgen. Nachdem er eingehend die (durch die Gründung des Seminars veranlafste) Zerlegung der Stadtschule in eine Seminar- und eine Bürgerschule, ferner den Unterrichtsgang an der ersteren und die Erziehungsgrundsätze Wiedeburgs, des Verfassers der Statuten, besprochen, kommt er zu dem Ergebnisse, dafs Wiedeburg den Grundsatz, die Mitte einzuhalten, mit Geschick befolgt habe. Er habe einerseits mit den Humanisten seinen Ruhm in der Erziehung zum Können und in der Bildung zur Humanität nach den Mustern der Griechen und Römer gesucht, anderseits, wie die Philanthropen, eine gewisse Rücksicht auf die Bedürfnisse des Lebens für nötig gehalten. Die drei Hauptstücke einer praktisch-pädagogischen Lehrerbildung, theoretische Unterweisung, Bekanntschaft mit einem vorbildlichen Schulorganismus und eigene, wohlgeleitete Unterrichtsversuche, seien in Wiedeburgs Institut ernstlich erstrebt worden. Zur Nachahmung wird es trotzdem nicht empfohlen: das Gymnasialseminar ist nach Stalmanns Überzeugung dem Universitätsseminar entschieden vorzuziehen.

b) An L. Kellers Aufsatz „Comenius und die Akademieen der Naturphilosophie“ (s. Jb. X, 17 und XIV, 29 Z. 10) knüpfen zwei Arbeiten an: von Un.-Prof. Kvatschala über „Die Spanheim-Konferenz in Berlin. Zur Geschichte des Ursprungs der *Berliner Akademie der Wissenschaften*“ und von Geh. Archiv-Rat Keller selbst über Die *Deutsche Akademie zu Göttingen* im 18. Jahrhundert. Die Spanheimsche Konferenz in Berlin war eine private Vereinigung von Gelehrten, die sich wöchentlich zum Zwecke gegenseitiger Belehrung zusammenfanden. Ihr Veranstalter und wohl auch Urheber war der preufsische Minister Spanheim. Über ihre Verhandlungen in den Jahren 1794—97 haben wir Kunde durch Auf-

zeichnungen des Pastors Jablonsky, eines Enkels des Comenius, der bald darauf bei der Gründung der Berliner Akademie der Wissenschaften eine hervorragende Stellung eingenommen und wahrscheinlich den ersten Entwurf für sie verfafst hat. Zu dieser Arbeit mag ihm die Spanheimsche Konferenz die erste Anregung und deren Aufhebung infolge der Entfernung Spanheims von Berlin den äufseren Anlafs gegeben haben. — Bezüglich der Deutschen Akademie zu Göttingen betont Keller im Gegensatz zu Dr. Otto auf's neue, dafs die deutschen Gesellschaften des achtzehnten Jahrhunderts die in ihrem Namen ausgedrückte Aufgabe nicht zu ihrem eigentlichen Zwecke hatten, sondern die Förderung echt christlicher Gesinnung und wissenschaftlichen Strebens. Das sei auch bei der Göttinger Akademie der Fall gewesen: sie habe auffallend viele Männer umfafst, von denen auf dem Gebiete der „Sprachkunst" nichts geleistet worden sei; auch sei es einmal zum Ausdruck gekommen, dafs „das Werk der Akademie zwar der deutschen Sprache, aber auch der Tugend und Freundschaft gelte".

II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte.

a) Durch bunte Mannigfaltigkeit zeichnete sich bis ans und ins neunzehnte Jahrhundert das Schulwesen der Stadt *Wesel* aus, über das Direktor Dr. Kleine berichtet. Die Stadt hatte fürs erste viererlei Volksschulen, eine reformierte, eine lutherische und eine katholische, dazu eine paritätische, die Garnisonschule. Einer Realschule gleichzuachten ist die für niederländische und französische Flüchtlinge gegründete, unter städtischem Patronat stehende wallonische Schule (1620—1806); ihre Schüler, unter denen auch Deutsche waren, mufsten beim Eintritt deutsch lesen und schreiben können und wurden dann in Französisch, Rechnen, Erdkunde, Zeichnen und Singen unterrichtet. Auch drei Lateinschulen waren lange vorhanden. Von 1609 bis zum Ende des achtzehnten Jahrhunderts hatte Bestand die lutherische Lateinschule, deren ganzer Lehrgang schliefslich auf $1^1/_2$ Jahre beschränkt war. Eine längere Dauer, von 1500—1818, war der Mathena-Schule beschieden; eine fortlaufende Geschichte hat die dritte, die Willibrordi-Schule. Sie wurde schon im vierzehnten Jahrhundert gegründet; der Humanismus hielt an ihr seinen Einzug mit Alexander Hegius 1469; 1545 wurde sie im Sinne Melanchthons umgestaltet. Aufser einer Vorschule und einer Infima sollte sie sechs Gymnasialklassen, VI—II, enthalten, doch waren die hierfür nötigen sieben Lehrer nur ausnahmsweise vorhanden. Eine Neuordnung trat 1612 in Kraft: es wurden vier Klassen, Grammatica inferior, Grammatica superior, Rhetorica und Logica (= IV—I), als Gymnasium abgesondert, während die Willibrordi- und die Mathena-Schule als Vorbereitungsanstalten fortbestanden; dem Gymnasium war vorübergehend eine philosophische

Klasse aufgesetzt. Verhängnisvoll wurden für diese Anstalten die Unruhen des achtzehnten Jahrhunderts: die Gymnasialklassen mufsten in verschiedenen Häusern untergebracht werden und verloren fast den Zusammenhang; das Griechische wurde den Realien zu Liebe sehr beschränkt; Schüler, die nicht studieren wollten, brauchten blofs die „Lectiones cocnochrestae“ zu besuchen. Zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts wurden vollends die beiden Vorschulen und vom Gymnasium die Klassen I und IV unterdrückt. Eine gesunde Entwicklung begann 1823 mit der Errichtung eines vollständigen Gymnasiums. — Die Realschule, die jetzt mit dem Gymnasium verbunden ist, geht auf das Jahr 1837 zurück, in dem für Schüler, die vom Griechischen befreit waren, ein Parallelunterricht eingerichtet wurde; aus diesem entstand zunächst eine höhere Bürgerschule, dann ein Realgymnasium, endlich, nach vorübergehender Rückkehr zum Parallelunterricht, 1897 eine lateinlose Realschule.

b) Warum die *sächsischen Gelehrtenschulen des Erzgebirges*, die doch die Zeitläufte des 30jährigen Krieges und der „Schulbarbarei“ überstanden haben, in den dreifsiger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts alle aufser Zwickau und Freiberg aufgehoben werden mufsten, untersucht Prof. Dr. E. Schwabe. Er findet den Grund einerseits in der wirtschaftlichen Zerrüttung des Königreichs Sachsen durch die napoleonischen Kriege, anderseits in den trostlosen Aussichten der damaligen Studierenden. Die Nachfrage nach kursächsischen Informatoren und Predigern, die früher in ganz Norddeutschland sehr lebhaft gewesen war, hatte aufgehört; im Lande selbst aber war der Jugend das Ein- und Aufrücken im Staatsdienste beinahe abgeschnitten durch die Überfüllung aller Beamtenklassen mit Männern, die ihrem alten Herrn hatten treu bleiben wollen. Recht anschaulich wird die Leidensgeschichte dieser Schulen und ihrer vergeblich gegen das Verhängnis ankämpfenden Lehrer dargestellt an dem Lyzeum zu Marienberg und seinem tüchtigen letzten Rektor Beyer.

Wegen vieler lehrreicher Mitteilungen über die Schulverhältnisse in *Preufsisch-Schlesien* im dritten Viertel des neunzehnten Jahrhunderts, insbesondere über die Heranbildung der Lehrer, ihr Lehrverfahren, ihr amtsgenössisches Zusammenhalten und die Schulaufsicht, seien kurz erwähnt A. Laugers anmutige „Erinnerungen eines Dorfschullehrers“.

c) Mit einer Darstellung der neusten Statistik der *badischen Mittelschulen* verbinden die Herausgeber der Südwestdeutschen Blätter wieder einen geschichtlichen Rückblick, auf die Jahre 1882—1900. Nach diesem ist die Besuchzahl der badischen Realschulen in dieser Zeit von 1406 auf 7066 gestiegen; bis 1898/99 nahm auch der verhältnismäfsige Anteil der Realschulen an der Gesamtzahl der Mittelschüler fortwährend zu: er betrug in dem genannten Jahre 54,18 %, 1899/1900 dagegen etwas weniger, 53,78 %. Die Zahl der Gymnasiasten ist 1896/97 von 4398 auf 4571, die der Realgymnasiasten seit 1897/98 von 1478 auf

1505 gestiegen; demgemäfs hat sich auch der verhältnismäfsige Anteil dieser Anstalten an der Gesamtschülerzahl etwas gehoben.

Anziehend ist eine Vergleichung dieser Zahlen mit den Angaben einer Abhandlung des Statistischen Handbuchs für das Königreich *Württemberg*, die für sämtliche Zweige des Schulwesens Zahlen vom abgelaufenen Jahrzehnt bringt. Auch in Württemberg nimmt die Zahl der Realschüler fortwährend zu: 1890 7961, 1899 9615, aber auch hier wächst neuerdings die Zahl der Gelehrtenschüler (Gymnasiasten und Realgymnasiasten) wieder: 1899 waren ihrer 6354 (+ 16). Das Verhältnis der Mittelschüler mit Latein zu denen ohne Latein ist dem in Baden fast gleich: dort 46,5 : 53,5, hier 46,22 : 53,78.

Von seinen *Beiträgen zur bernischen Schul- und Kulturgeschichte* hat Univ.-Prof. Dr. Haag den zweiten Halbband erscheinen lassen; dieser beschäftigt sich mit der Vorgeschichte des im ersten (Jb. XIII, 19) behandelten „Politischen Instituts", der 1787 begründeten Akademie zur Vorbereitung der bernischen Patriziersöhne für den Staatsdienst. Geboten werden zwei umfangreiche Arbeiten: 1. „Viktor von Bonstettens Briefe an Johannes Müller 1785—87", deren Ordnung und ausführliche Erklärung Haags grofses Verdienst ist, nebst 37 anderen zu deren Erläuterung dienenden Schreiben verschiedener Verfasser; 2. „Die Bemühungen der Berner um die Erziehung der patrizischen Jugend". — Die Briefe eröffnen einen lehrreichen Einblick in die Verhältnisse der alten bernischen Republik und in die Denkweise der Reformfreunde, insbesondere Bonstettens, der, von feinem Verständnisse für die Fragen der Erziehung geleitet und mit der Litteratur des Erziehungswesens vertraut, durch treffliche Schriften die Besserung anbahnte, namentlich durch die Abhandlung „Über die Erziehung der patrizischen Familien in Bern". Bei dem Gymnasium, der „Underen Schule" (vgl. Jb. XI, 2), freilich scheiterten alle Reformversuche an dem Mangel brauchbarer Lehrkräfte; die einzige Errungenschaft des achtzehnten Jahrhunderts war hier die Abzweigung einer „Kunst-", d. h. Realschule für den „Nahrungsstand". Erfolg dagegen hatten die Reformer bei der Universität, der „Oberen Schule", an der bis dahin die Rechtswissenschaft und die Mathematik neben der Philosophie und der Theologie eine sehr bescheidene Nebenstellung eingenommen hatten: sie erhielt neben der theologischen Abteilung eine zweite, nicht minder gut ausgestattete, eben das Politische Institut. Bonstettens schnlicher Wunsch jedoch, seinen Freund Johannes Müller als begeisternden Lehrer für dieses zu gewinnen, ging nicht in Erfüllung, nicht zum mindesten, weil eine freimütige Beurteilung der staatlichen Zustände in den schweizerischen Republiken noch immer die schlimmsten Folgen haben konnte.

Preufsens für das ganze deutsche Schulwesen verdienstvolle Vorkehrungen zur einheitlichen Regelung zuerst der Prüfungen, dann der Lehrpläne der höheren Unterrichtsanstalten hat in dankenswerter Weise O.-L. Dr. Nath durch Mitteilung und Beurteilung der *Lehrpläne und Prüfungs-*

ordnungen seit Einführung des Abiturientenexamens (1788--1892) zur Darstellung gebracht. Der erste Teil beschäftigt sich mit den Urkunden, ihrer Vorgeschichte, ihrem Hauptinhalt und ihren Wirkungen; der zweite stellt a) aus den Lehrplänen die Bestimmungen für die Hauptlehrfächer, b) aus den Prüfungsordnungen die für jeden Punkt im Laufe der Zeit getroffenen Verfügungen zusammen. Sehr lehrreich sind die angehängten Tabellen, die den Mafsstab zur Erteilung des Zeugnisses der Reife nach den verschiedenen Vorschriften und die Entwicklung der Lehrpläne nach den einzelnen Unterrichtszweigen in sinnreicher Übersicht veranschaulichen.

Eine neue Zeit ist unseres Erachtens für die Schulgeschichte angebrochen mit dem Erscheinen des ersten Teils der *Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens im Albertinischen Sachsen*, herausgegeben im Auftrage des Sächsischen Gymnasiallehrervereins; er enthält eine *Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Gymnasien*. — Die bisher gedruckten Arbeiten über Schulgeschichte, so oft die Frucht langjähriger, mühsamer Forschungen, stiften, namentlich, wenn sie nicht in Buchform herausgekommen sind, schwerlich den Nutzen, den sie könnten. Bedauern mufs man schon, dafs jeder Verfasser nach eigenem Plane arbeitet und deshalb nicht selten wertvollen Stoff, der ihm vor der Hand liegt, unverwertet läfst. Mifslicher ist, dafs zuweilen Forschungen über Eine Schule, Eine Persönlichkeit in allen möglichen Schul- und Zeitschriften zerstreut sind, die alle zusammen zu bekommen in späterer Zeit vielfach unmöglich sein wird. Dafs die meisten Programme wegen ihres unbequemen Formats verloren oder zu Grunde gehen, ist eine leidige Thatsache. Wie ganz anders wird es hierin bestellt sein, wenn die sächsischen Amtsgenossen Nachahmung finden, wenn für jeden Staat, in Preufsen und Österreich für jede Provinz, jedes Kronland eine solche „Übersicht“ herausgegeben wird! Sie bildet einen stattlichen Band, der in die Reihe der Bücher gestellt werden kann und so immer zugänglich ist. Eine gewisse Zersplitterung des Stoffs wird allerdings nie zu vermeiden sein; immerhin ist hier eine ungewöhnliche Fülle von solchem beisammen, und er ist durchweg nach denselben Gesichtspunkten geordnet, so dafs in keinem Teile bedauerliche Lücken vorhanden sind. — Den Inhalt der vorliegenden sächsischen „Übersicht“ bilden 19 Stücke: 1. die Oberbehörden von O. Kämmel, 2. Fürsten- und Landesschule St. Afra zu Meifsen von H. Peter, 3. Fürsten- und Landesschule St. Augustin zu Grimma von A. Clemen, 4. Gymnasium zu Bautzen von P. Arras, 5. Kgl. Gymnasium zu Chemnitz von Rob. Richter, 6. Kreuzschule zu Dresden von Th. Urbach, 7. Kgl. Gymnasium zu Dresden-Neustadt von F. Hankel, 8. Vitzthumsches Gymnasium zu Dresden von J. A. Bernhard, 9. Wettiner Gymnasium zu Dresden von O. Meltzer, 10. Gymnasium Albertinum zu Freiberg von A. Thümer, 11. Thomasschule zu Leipzig von R. Sachse, 12. Nikolaischule zu Leipzig von O. Kämmel, 13. Kgl. Gymnasium zu Leipzig von Rich. Richter, 14. Kgl. Gymnasium zu Plauen von K. Angermann, 15. Kgl. Gymnasium zu Schneeberg von L. Frey und E. Schaar-

schmidt, 16. Kgl. Gymnasium zu Wurzen von B. Schmidt, 17. Gymnasium Johanneum zu Zittau von O. Friedrich, 18. Gymnasium zu Zwickau von E. Fabian, 19. Statistische Tabellen über die sächsischen Gymnasien von H. Peter. Bei jedem Gymnasium kommen zur Behandlung: Geschichte, Baulichkeiten, Schulbehörden, Lehrer und Schüler, Haushalt, Stiftungen, Büchereien, namhafte Lehrer, namhafte Schüler, Litteratur; die angehängten sieben statistischen Tabellen betreffen die Zahl der Lehrerstellen und der vorhandenen Lehrer, die amtliche Stellung der Lehrer, die Verteilung der Lehrkräfte nach Lebens- und Dienstalter und Diensteinkommen, die Zahl der Klassen und ihrer Schüler, die Zahl der Schüler nach Klassen, Alter, Glaube, Heimat und Wechsel der Anstalt, Zahl, Alter und Beruf der Maturi, Einnahmen und Ausgaben.

Einen weiteren Beitrag zur Beurteilung Ratichs und der mit ihm in Verbindung getretenen Schulmänner bietet Dir. Prof. Dr. Weniger durch die Veröffentlichung von *Kromayers Weimarischen Schulordnungen von 1614 und 1617*. Die erste, „EndWerffung des Methodi in allen Disciplinen und Sprachen", wird vollständig, die zweite, „Form und Weise, Nach welcher die Ordtnung der lectionum in der Weimarischen Schuel allhier der neuen Lehrarth gemefs . . . . könne gebrachtt werden", zunächst in ihrem ersten Teile abgedruckt. Die „Endwerffung" legt die Gesichtspunkte für eine Umgestaltung des Unterrichts an Schulen und Universitäten im allgemeinen dar, während die „Form und Weise" den ersten Versuch zur praktischen Ausführung der dortigen Gedanken enthält und sich blofs auf das Weimarer Gymnasium bezieht. Eine eingehende Würdigung dieser Schriften hat der Herausgeber in der Zeitschrift für thüringische Geschichte XVIII I und II veröffentlicht.

Statistisches über die höheren Schulen *Württembergs* s. oben nach *Baden*.

Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten lehrt uns Prof. Dr. Lenz als bescheidene, aber vielversprechende Keime deutscher Gesittung und Bildung kennen. Es sind ihrer sechs: eine in Togo, zwei in Kamerun, drei in Ostafrika. Was ihnen bisher eine segensreiche Wirksamkeit ermöglicht hat und ein ferneres Gedeihen verbürgt, ist nach Lenz vornehmlich das Geschick, mit dem sich jede einzelne Schule den örtlichen Verhältnissen anbequemt hat. Von einer Gemeinsamkeit des Aufbaus, des Lehr- und Stundenplans, der Lehrmittel und der Unterrichtsweise kann deshalb nicht die Rede sein; immerhin haben die westafrikanischen Schulen den ostafrikanischen gegenüber das gemeinsam, dafs bei ihnen das Deutsche den Mittelpunkt des Unterrichts bildet, während es hier erst in den oberen Klassen hereinkommt. Bedeutend sind die Erfolge in Tanga: von den 817 Schülern, die bei Abfassung des Berichts in obigen sechs Regierungsschulen vorhanden waren, kam fast die Hälfte auf die Schule zu Tanga, die in 11 Klassen (VI, V, IV, III, II, Ia—f) einen deutschen Lehrer und 20 eingeborene Lehrer oder Lehrgehilfen beschäftigte. In Verbindung mit ihr stehen 22 Filialschulen, die auf einen

weiten Umkreis verteilt sind und von eingeborenen Lehrgehilfen geleitet werden. Diese geben ihre besten Schüler an die Mutteranstalt in Tanga ab, mit der ein Erziehungshaus verbunden ist. Vgl. auch: Die Regierungsschulen in Deutsch-Ost-Afrika, Zeitschrift f. ausländ. Unterrichtsw. 1899, S. 293.

Einen schätzenswerten Beitrag zur Geschichte des Handelsschulwesens giebt O.-L. Zieger in einer Abhandlung *Der Handelsschulgedanke in Kursachsen im achtzehnten Jahrhundert.* Schon im fünfzehnten und sechzehnten Jahrhundert gab es Handelsschulen, z. B. in Venedig, wohin einer solchen wegen auch junge deutsche Kaufleute zogen. In Leipzig blühte eine Handelsschule, geleitet von einem Lehrer Storch, von 1680—1723, auch sonst waren noch da und dort ähnliche Privatunternehmungen vorhanden. Die Anregung zur Errichtung öffentlicher Kaufmannschulen in Sachsen gab im ersten Drittel des achtzehnten Jahrhunderts der Hof- und Kommerzienrat Marperger in Dresden; seine wohlbegründeten und ins Einzelne ausgeführten Vorschläge unterschieden sich von denen des etwas älteren französischen Staatsmanns Savary insbesondere dadurch, dafs sie die wirklichen Verhältnisse mehr beachteten und die Aufgabe des Kaufmanns weiter fafsten. Nach Marpergers Tod fanden seine Gedanken eifrige Verfechter in den Leipziger Professoren Zincke und Ludovici; für eine neben der Praxis herlaufende Handelslehrlingsschule trat Kommerzienrat Gentebrück ein. Alle diese Bemühungen blieben der unruhigen Zeiten wegen fruchtlos; erst 1773 wurde in Leipzig auf Betreiben des Stiftskanzlers Born der Versuch gemacht, eine Handelsschule ins Leben zu rufen, und zwar in Verbindung mit der dortigen Nikolaischule. Die neue Anstalt konnte aber nicht gedeihen, da sie in keiner inneren Beziehung zu der Hauptanstalt stand und als Privatsache der beteiligten Lehrer betrachtet wurde, weshalb auch das Schulgeld zu hoch angesetzt war. Nach drei Jahren wurde sie wieder geschlossen, und nun währte es ein halbes Jahrhundert, bis, wieder in Leipzig, auf Betreiben der Kaufmannschaft eine lebensfähige sächsische Handelsschule ins Leben trat. Jetzt blühen die Handelsschulen im Königreich Sachsen allenthalben; während sich in Preufsen ihrer etwa 190 befinden, besitzt Sachsen 74.

In der Gründung von *Handelshochschulen* ging *Österreich,* wie Prof. Schmid nachweist, dem übrigen Deutschland voran; da es aber in den am nächsten beteiligten Kreisen an Verständnis fehlte, mufste mehrmals wieder von vorn angefangen werden. Die ersten österreichischen Handelshochschulen bestanden von 1815—65 als kommerzielle Abteilungen der Polytechnica zu Wien, Lemberg und Krakau; sie spielten aber diese ganze Zeit hindurch neben den fröhlich aufblühenden anderen Abteilungen eine sehr untergeordnete Rolle. Bessere Aussichten schienen sich der „Handelshochschule“ zu eröffnen, die 1873 zu Wien erstand, aber infolge des grofsen Krachs mufste sie 1877 geschlossen werden. Bestand dagegen hatte die gleichzeitig mit der wienerischen Anstalt auf Grund einer

Digitized by Google

Stiftung errichtete Handelshochschule zu Triest; zu gröfserer Bedeutung konnte sie es jedoch nicht bringen, da sie ihre Wirksamkeit auf die Küstenländer beschränken sollte. Die jüngste Gründung ist die 1898 zu Wien ins Leben getretene „Exportakademie“; ihr wendet sich endlich die gewünschte Teilnahme zu, so dafs sie Dauer verheifst. Hochschulartige Einrichtungen, bestehend in einjährigen „Abiturientenkursen“, besitzen auch die Handelsakademieen zu Wien, Prag und Graz.

Als höchst lehrreiche Schrift begrüfsen wir Prof. Dr. Bornhaks *Geschichte der preufsischen Universitätsverwaltung bis 1810.* An einer kleineren Zahl von Universitäten, deren jede doch ihre Eigenart hatte, sehen wir, wie sich im Laufe von drei Jahrhunderten in allen Stücken, der Verfassung, der Verwaltung, der staatlichen Aufsicht, dem Verhalten der Lehrer und der Lernenden, sehr langsam und mit vielen Schwankungen der Übergang von den mittelalterlichen Anschauungen und Einrichtungen zu solchen vollzieht, bei denen die Universität — vorher eine Anstalt, die nur den überkommenen Wissensstoff nach bestimmten Vorschriften mitteilte — zu einer Pflegstätte der freien Wissenschaft wird. Bornhak unterscheidet zwei Hauptabschnitte: die Zeit des Territorialstaats (1506—1694) und die Zeit des absoluten Beamtenstaats (1694—1810); dort kommen die Universitäten Königsberg, Frankfurt a. d. O. und Duisburg in Betracht, hier aufserdem die zu Halle, der man bemüht war durch besondere Fürsorge den Ruf einer Musteruniversität zu verschaffen und zu erhalten. Im Schlufsabschnitt ist kurz von den Universitäten Breslau, Erlangen, Erfurt, Münster, Paderborn und Göttingen die Rede, die später, teilweise nur auf ganz kurze Zeit, hinzukamen, ferner von den Umgestaltungsplänen, denen durch die Ereignisse von 1806/7 vorerst ein Ziel gesetzt wurde. Die Darstellung ist belebt durch die Anführung zahlreicher Einzelfälle, die auf den Gebildeten der Gegenwart vielfach einen erheiternden, nicht selten freilich auch einen recht betrübenden Eindruck machen.

Anhang zu I und II.
Ausländische Schulgeschichte.

Die Entwicklung des *gewerblichen und kaufmännischen Unterrichtswesens in England* hat Dr. Becker zum Gegenstand einer umfang- und inhaltreichen Abhandlung gemacht. Er erzählt in den geschichtlichen Abschnitten, wie einsichtige Männer bemüht waren, ihr Volk auch auf diesem Gebiete anderen Völkern ebenbürtig zu machen, wie sie allmählich Verständnis fanden, und wie zuletzt Einrichtungen getroffen wurden, die für uns Deutsche eine Mahnung sein können, uns hier von unseren Vettern nicht ein- oder gar überholen zu lassen. Anziehend ist es sodann, bei der Darstellung der neuen Einrichtungen zu verfolgen, welche Schwierigkeiten zu überwinden waren, um bei der übergrofsen Achtung der Engländer vor überkommenen Einrichtungen und ihrer Abneigung gegen die Einsetzung machtvoller Staatsbehörden doch das vorgesteckte Ziel zu erreichen.

Von den *höheren Schulen Schottlands* kann G. Hein berichten, dafs sie in den letzten Jahrzehnten erfreuliche Fortschritte gemacht haben. Chaotisch sind die Zustände freilich noch immer: Lehrer und Leiter einer höheren Schule kann jeder werden, mag er die Befähigung dazu besitzen oder nicht; der Lehrplan wird nach dem Belieben der örtlichen Schulbehörden oder der Direktoren festgestellt, und die Lehrer, die allerdings im allgemeinen besser belohnt werden als in Deutschland, kann man auf dreimonatliche Kündigung entlassen. Mafsnahmen zur Besserung der Zustände sind 1872, 1888 und 1892 getroffen worden. Zuerst wurden die städtischen höheren Schulen der Aufsicht des schottischen Erziehungsamts unterstellt; es folgte die Einführung von Inspektionen und Prüfungen, denen sich die öffentlichen Schulen unterziehen müssen, die privaten unterziehen können; endlich wurden zur Unterstützung der höheren Schulen aus Staatsmitteln jährlich 1 200 000 Mk. bewilligt. Ein Fehlgriff ist freilich, dafs die Inspektionen und Prüfungen von Personen vorgenommen werden, die in keiner Beziehung zu den Schulen stehen, und dafs zur Erlangung des Abgangszeugnisses die Note „hinlänglich" in einem Fache, etwa Englisch oder Rechnen, genügt. So wird es den neuerdings aufgekommenen Volksschulen mit einer oberen Abteilung (higher Grade Schools) zum Nachteile der höheren Unterrichtsanstalten leicht, jährlich Tausende von Schülern durch diese Prüfung zu bringen.

Das Schulwesen der *Südafrikanischen Republik* stand nach einer Denkschrift des Allgemeinen Niederländischen Verbands vor Ausbruch des Krieges in schönster Entwicklung, was von dem Preisgerichte der jüngsten Pariser Weltausstellung durch Zuerkennung zweier grofsen Preise anerkannt wurde. Obgleich kein Schulzwang vorhanden war, betrug die Zahl der unterrichteten Kinder doch gegen 90 %. Die Sorge für den Unterricht war, wie in England, im allgemeinen den Eltern überlassen; der Staat beschränkte sich darauf, die Privatschulen (auch fremdsprachige, wenn die holländische Sprache gelehrt wurde) reichlich zu unterstützen und die unterstützten Anstalten durch seine Inspektoren überwachen zu lassen. Staatsschulen gab es nur im Randgebiete und in Pretoria; hier bestand insbesondere ein Staatsgymnasium, eine Staatsrealschule, eine höhere Mädchenschule, ein Lehrer- und ein Lehrerinnenseminar und je eine Staatsmusterschule für Knaben und für Mädchen.

Ein *chilenisches Schulwesen* giebt es, wie O.-L. Tuczek nachweist, erst seit der Vertreibung der Spanier; bedeutendere Fortschritte sind namentlich in den 15 letzten Jahren gemacht worden. Für die Heranbildung von Volksschullehrern und -lehrerinnen bestehen sechs Musterschulen; höhere Schulen sind die Lyzeen zweiter und erster Ordnung, jene mit sechs, diese mit neun Jahrgängen. Alte Sprachen werden an ihnen nicht gelehrt; von den neueren ist das Französische vorgeschrieben, während Deutsch und Englisch zur Wahl stehen. Zur Vorbildung für das wissenschaftliche Studium scheinen diese Anstalten nicht zu genügen, sofern fast alle Studenten ein oder mehrere Male durchfallen. Als Univer-

sität bezeichnet man wie in Frankreich das gesamte öffentliche Unterrichtswesen. Die Hochschule hat vier Fakultäten: Theologie, Rechte, Mathematik und Naturwissenschaften. Am pädagogischen Seminar wird viel Zeit auf die Geschichte der romanischen Sprachen verwendet; trotzdem stehen die alten Sprachen auch hier nicht auf dem Lehrplan.

III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken.

Aus den Schätzen der Altonaer Gymnasiumsbibliothek hat Professor Dr. Claufsen 36 bisher ungedruckte Briefe des Philologen *Caselius* (s. Jb. X, 11/12 u. XII, 21) mit einer Einleitung und erläuternden Anmerkungen veröffentlicht. Den Inhalt dieser Schreiben, die zu Rostock im April und Mai 1589 kurz vor der Übersiedelung nach Helmstedt abgefafst worden sind, bilden meist persönliche Angelegenheiten, namentlich des Verfassers Berufung an die braunschweigische Universität. Alle aber atmen seinen echt humanistischen Geist, ganz besonders der kurze, aber warme Nachruf, den er (S. 18) dem grofsen Strafsburger Rektor J. Sturm widmet.

Die philosophischen Grundlagen der *Comeniusschen* Erziehungslehre werden von Professor Böhmel übersichtlich dargestellt und auf ihren Wert geprüft. Als tadelnswert wird insbesondere bezeichnet, dafs C. den Begriff des Vaterlands nicht kenne, die ästhetische Erziehung der Jugend aufser acht lasse und, unter dem Einflusse seiner pansophischen Bestrebungen, der Anschauung und der Induktion, deren Bedeutung er richtig erkenne, doch nicht die gebührende Stellung in seinem Lehrgebäude anweise. — Die Frage, ob *Comenius* der Verfasser der 9 mit A. C. gezeichneten Briefe sei, die dem siebenten Gesichte *Moscheroschs* beigedruckt sind, glaubt Sem.-Dir. Reber aus äufseren und inneren Gründen verneinen zu müssen; eine persönliche Berührung dieser beiden Männer sei nicht nachzuweisen.

Zu Ehren von Oberstudienrat *Dillmann* († Ende 1899), dem Schöpfer des in mancher Beziehung eigenartigen württembergischen Realgymnasiums, ist eine Gedächtnisschrift erschienen, die zwei warm empfundene, gedankenreiche Nachrufe der Professoren Dr. *Georgii* und Dr. *Planck*, ferner die an seinem Grabe gehaltenen Reden umfafst. In allen diesen Kundgebungen erscheint der Dahingegangene als eine kernige, in sich geschlossene Persönlichkeit, als ein Mann, der mit einem tiefen Gemütsleben eine eiserne Willenskraft vereinigte, als eine glückliche Verbindung idealistischer und realistischer, konservativer und liberaler, urschwäbischer und gemeindeutscher Eigenschaften. Der volle Ausdruck seiner Persönlichkeit sei die von ihm ins Leben gerufene Schulgattung, die die Überlieferungen des altwürttembergischen Gymnasiums in einigen Stücken noch treuer als das württembergische Gymnasium der Gegenwart erhalten habe.

Wie gründlich sich *Ludw. Döderlein* als Sekundaner und Primaner von Schulpforta in den Jahren 1807—9 unter dem Rektorate Ilgen zum Studium der alten Philologie vorbereitet hat, läfst uns sein Schwiegersohn, Dr. Simon, aus 76 damals geschriebenen Briefen an seine Angehörigen erkennen. Der Jüngling giebt darin seinem Vater aufs genaueste Rechenschaft über die Einrichtungen der Schule, seine Lebensweise, seine Erfahrungen mit Lehrern und Schülern und besonders über seine Privatstudien, die er mit unglaublichem Fleifse, freilich, wie es scheint, nicht ohne Nachteil für seine Gesundheit betrieb. Der Unterricht scheint ihn nicht begeistert zu haben, wenigstens spricht er fast gar nicht von ihm; die Schule aber wurde ihm gründlich verleidet, als eine neue Ordnung von 1809 den älteren Zöglingen die unschuldigen Freiheiten, deren sie sich bisher erfreut hatten, in schroffer Weise entzog, so dafs selbst Musterschüler wie Döderlein Bekanntschaft mit dem Karzer machten.

Friedrichs des Grofsen pädagogische Ansichten sind u. a. von J. B. Meyer, Zeller und Seidel zum Gegenstand gelehrter Untersuchungen gemacht worden. Während aber bisher das Augenmerk vorzugsweise auf das Schulregiment gelegt worden ist, beschränkt sich Sem.-L. Dr. Hübler auf die Äufserungen über Erziehung und Unterricht, wogegen er eingehend das Verhältnis untersucht, in dem diese zu den Erziehungslehren der damaligen und der späteren Zeit stehen. Im Gegensatz zu dem abschätzigen Urteil Seidels spendet Hübler dem „männlich starken Geiste der Friedericianischen Erziehung“ hohes Lob; wegen der wesentlichen Verschiedenheit, die zwischen den Anschauungen Friedrichs und einerseits denen der Aufklärer, anderseits denen des neunzehnten Jahrhunderts zu bemerken sind, glaubt er dem Könige seine Stellung neben Pestalozzi anweisen zu müssen.

Über die Bedeutung, die *J. J. Hecker* (vgl. Jb. XII, 10) in der Geschichte der Pädagogik beanspruchen dürfe, fällt O.-L. Dr. Wiedemann auf Grund einer ausführlichen Darstellung seiner Wirksamkeit das Urteil, dafs ihm unbedingt ein Ehrenplatz gebühre. Neue Ideen habe er aber nicht vorgebracht, auch habe er bei der Gründung seiner Realschule, der Einrichtung seines Seminars und der Abfassung des Generallandschulreglements treffliche Vorarbeiten und Vorbilder verwerten können. Sein Verdienst bestehe in der unermüdlichen, aufopfernden Thätigkeit, durch die er die als richtig erkannten Gedanken verwirklicht habe.

Wertvolle urkundliche Beiträge zur Kenntnis der praktisch-pädagogischen Wirksamkeit *Herbarts* werden von W. Dilthey und A. Heubaum mitgeteilt. — Der erste Abschnitt ihrer Arbeit bezieht sich auf Herbarts Thätigkeit in der Königsberger wissenschaftlichen Deputation. Diese Behörde, die 1810 errichtet wurde und unsern Philosophen zum Mitgliede, 1811 und 1816 auch zum Vorsitzer hatte, war beauftragt, mit den Deputationen in Breslau und Berlin die Umgestaltung des preufsischen Schulwesens auf wissenschaftlicher Grundlage zu unternehmen. Abgedruckt werden nach gründlicher Einleitung: a) Kommentar über die Anlage des

Sprachunterrichts und das Alternieren mancher Disziplinen im Unterrichtsplane für die Gelehrtenschule in Königsberg, b) Plan der Errichtung eines Hauslehrerinstituts, c) Bericht der wissenschaftlichen Deputation betreffend die Gründung einer pädagogischen Societät, d) Bericht derselben betreffend die Errichtung von Vorklassen an den Gymnasien. Im zweiten Abschnitte wird Herbarts Anteil an der Reform des Kollegium Fridericianum in Königsberg (vgl. Jb. XIII, 6) beleuchtet; der dritte enthält einen Bericht Herbarts über eine 1813 im Normalinstitut vorgenommene öffentliche Prüfung. — Über die Angriffe, die seit Dittes gegen *Herbart* und seine Anhänger gerichtet worden sind, und über die damit in Zusammenhang stehenden jüngeren Beurteilungen der Bedeutung *Pestalozzis* erstattet Prof. Dr. Wotke Bericht. Den Mittelpunkt seiner Darstellung bilden Schriften von Natorp, Sallwürk und Willmann. Als besonders bemerkenswert hebt er hervor, dafs alle drei mit Achtung auf Schleiermacher hinweisen, den neuestens Eitle (in Schmids Geschichte der Erziehung) hinsichtlich seiner Eigenart und seiner Bedeutung für die Geschichte des Geistes mit Augustin und Luther verglichen habe.

Lehrreich für das Verständnis der Forschweise *Herders* ist eine Abhandlung von Jaskulski „Über den Einflufs der vorkritischen Ästhetik Kants auf Herder“. Während die Kritik der ästhetischen Urteilskraft auf diesen gar keinen Eindruck machte, übte eine ältere Schrift Kants „Beobachtungen über die Gefühle des Schönen und Erhabenen“ grofsen Einflufs auf ihn aus; ihr Gedankengehalt bildete, wie im einzelnen nachgewiesen wird, 1766—68 förmlich den Kreis, in dem Herders Seele lebte und webte; ihr entnahm er für immer eine auf Induktion beruhende Methode der ästhetischen Forschung, die dem Geschmacke der verschiedenen Völker und Zeiten Rechnung trug.

M. Hummelberger s. unter IV: *Analekten zur Gesch. d. deutsch. Humanismus.*

Kromeyer s. unter II bei Weimar.

Unter den Vorkämpfern der lateinlosen Realschule stand lange im ersten Treffen Direktor Dr. *Krumme* (1833—94). Er war nicht nur bemüht, die Idee dieser Schule an den Realanstalten zu Remscheid und Braunschweig zu verwirklichen, sondern wufste zugleich in weiten Kreisen Teilnahme für sie zu erwecken, einerseits als langjähriger Herausgeber des Pädagogischen Archivs, anderseits als Mitgründer und Förderer des Vereins für Schulreform. Sein Andenken wurde für die Stadt Braunschweig 1899 erneuert durch die feierliche Enthüllung seiner Büste, die über dem Eingange der Realschule aufgestellt ist, für seine auswärtigen Verehrer aber durch eine eingehende Beschreibung dieser schönen Feier aus der Feder von Dr. Viereck, der „Krummes Werden und Wirken“ schon bald nach dessen Tode in einer besonderen Schrift (Braunschweig, Salle) mit liebevoller Treue geschildert hat.

Leibniz hat auch dem Erziehungs- und Unterrichtswesen seine ganze Aufmerksamkeit zugewendet; denn was dem Baume die Wurzel, das ist

nach seiner Überzeugung dem Staate das Unterrichtswesen. Seine diesbezüglichen Meinungsäufserungen — die vielfach an Comenius erinnern, freilich, weil von seinem eigenen, ganz aufserordentlichen Bildungsgange abgeleitet, den Einflufs des Elternhauses zu gering und die Leistungsfähigkeit des jugendlichen Geistes zu hoch anschlagen — stellt ausführlich A. Kröger dar. Den Verfall der Wissenschaft in seiner Zeit tief beklagend, verlangt der grofse Philosoph eine Erziehung, die zu einem tugendhaften Wandel anleite, in den Künsten und Wissenschaften unterweise und auch den Körper zweckmäfsig ausbilde; für Knaben, die mit dem zwölften oder vierzehnten Jahre zu einem Handwerke oder zur Kaufmannschaft übergehen sollen, will er besonders gesorgt wissen. Diese Erziehung verfolgt er von der frühesten Kindheit bis zur Universität. Besonders empfohlen wird die Pflege der Muttersprache und die Errichtung von Sozietäten der Wissenschaften. Die Krönung des wissenschaftlichen Gebäudes aber sollte die „Universalwissenschaft" (die Pansophia des Comenius) bilden, deren Aufgabe gewesen wäre, die Grundbegriffe aller Wissenschaften zusammenzufassen und in allgemeinverständlichen Zeichen auszudrücken, um dann von dieser Grundlage aus neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen.

Als der „Erfinder der Schulgemeinde und des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete" wird gemeiniglich Dörpfeld (vgl. Jb. X, 17) angesehen; Dr. Schneider weist nach, dafs diese Gedanken schon von *Mager* in seiner Pädagogischen Revue (1840—48) ausgesprochen und eingehend erörtert worden sind. Sie bis ins Einzelste ausgeführt zu haben, sei Dörpfelds Verdienst, Mager aber habe seinen Standpunkt höher genommen. Befremdlich für uns und nur aus der vormärzlichen Denkweise zu erklären ist die mafslose Heftigkeit, mit der Mager die Staatsschule angreift; er nennt sie eine Erfindung des Teufels, eine Seelenverkäuferei, ein Molochsopfer und bezeichnet die Lehrer, die für sie eintreten, als sittlich verwahrloste, als verrückte Menschen. So versteigt er sich auch zu einer Verherrlichung Englands, weil dort der Staat nur das Recht habe, Privatbemühungen durch Unterstützung zu fördern; Presse und Volk, bildet er sich ein, üben dort eine Kontrolle über die Schule aus, wie sie die Regierung bei uns mit all ihrem Beamtenheere nicht auszuführen im stande sei.

Moscherosch s. o. bei *Comenius*.

Mit einer Schrift *Petrarcas*, die von diesem in jugendlichem Alter begonnen, später mit Eifer wieder aufgenommen, aber nicht vollendet worden ist, *de Viris illustribus*, beschäftigt sich eingehend Dir. Prof. Dr. Viertel. Der Dichter wollte ursprünglich alle berühmten Männer des Altertums hereinziehen; beschränkte sich aber dann im wesentlichen auf die römischen Kriegshelden. Viertel schätzt diese Schrift, die die Arbeiten der Renaissance über die Geschichte eröffne, hoch: sie sei nicht eine blofse Stoffsammlung, sondern ein mit künstlerischem Sinne und wissenschaftlichem Geiste abgefafstes, für seine Zeit hervorragendes Werk,

das in der Geschichte der humanistischen Studien einen ehrenvollen Platz verdiene.

Zu Paracelsus überschreibt Dr. Wyneken einen Aufsatz, der das Erscheinen des zweiten Teils von Dr. Sudhoffs „Versuch einer Kritik der Echtheit der Paracelsischen Schriften" freudig begrüfst. Nach Darlegung der Bedeutung, die Paracelsus in mehrfacher Beziehung zukomme, wird der dringende Wunsch ausgesprochen, dafs endlich eine gute kritische Ausgabe seiner Werke veranstaltet werde.

Die neue Ausgabe sämtlicher Werke *Pestalozzis*, veranstaltet von dem unermüdlichen Forscher Past. prim. Seyffarth (vgl. Jb. XIV, 24), ist zum dritten Bande fortgeschritten. Dieser enthält: 1. Christoph und Else lesen in den Abendstunden das Buch Lienhard und Gertrud, 2. Die Kinderlehre der Wohnstube, 3. Über Gesetzgebung und Kindermord. — S. auch o. bei *Herbart*.

Mit dem württembergischen Präsidenten *Max von Planck* (1822—1900) ist wieder einer der altschwäbischen Schulmänner dahingegangen, die, im evangelisch-theologischen Seminar zu Tübingen mit einem tüchtigen Grundstock philologischer, philosophischer und theologischer Kenntnisse ausgestattet, nach längerer oder kürzerer Thätigkeit im Kirchendienste zum Lehrfache übertraten und hier grofsenteils, dank der Gediegenheit ihres ganzen Wesens, einen tiefgehenden Einflufs auf die Jugend ausübten. Ohne eigene Bemühung wurde der treffliche Mann, der, völlig frei von Ehrgeiz, sich auch in dem ihm zuerst zugewiesenen bescheidenen Wirkungskreise des Rektors einer Landlateinschule glücklich gefühlt hatte, Professor am Obergymnasium zu Ulm, dann Rektor des älteren Gymnasiums in Stuttgart und erster Leiter des neu errichteten Karlsgymnasiums daselbst, endlich, schon dreiundsiebzigjährig, Direktor der K. Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen. Die Früchte seiner Gelehrtenarbeit hat er teils in der ersten Auflage von Paulys Realencyklopädie, teils in einem Bande Schulreden niedergelegt; in seinen amtlichen Stellungen verschaffte ihm seine Umsicht, Gewissenhaftigkeit und Milde die allgemeine Verehrung. In seinem letzten Amte war es ihm noch vergönnt, sich in bewegter Zeit grofse Verdienste um das Schulwesen und die Lehrerschaft seines engeren Vaterlands zu erwerben. Zwei Nachrufe haben dem Dahingegangenen gewidmet die Oberstudienräte Hauber und Dr. Pressel.

Von den Schulausgaben pädagogischer Klassiker, die der k. k. Landesschulinspektor Dr. Tupetz herausgiebt (vgl. zuletzt Jb. XIV, 25 bei *Rousseau*) ist Heft 7 erschienen mit zwei Schriften *Salzmanns: Ameisenbüchlein* und *Noch etwas über die Erziehung*. Der Herausgeber hat wieder erklärende Anmerkungen und, bei Auslassungen, einen verbindenden Text beigegeben.

Zu den grofsen Erziehern, die infolge eigentümlicher Lebensführungen sowohl das Gelehrten- als auch das Volksschulwesen durch eigene Erfahrung kennen lernten und dadurch befähigt wurden, für das letztere

Hervorragendes zu leisten, gehörte *J. H. Schüren*, zuletzt Oberschulinspektor und Seminardirektor in Osnabrück, † 1874. Seine von dankbarer Erinnerung eingegebene Lebensbeschreibung, in der eine lebendige Frömmigkeit als Grundzug seines Wesens erscheint, ist von Rektor Freye nebst zahlreichen Arbeiten seiner Feder neu veröffentlicht worden. Aufser Briefen und Albuminschriften, drei Reden und zwei Haustafeln finden sich in dem Buche sieben Aufsätze erziehlichen Inhalts: a) Gedanken über Religionsunterricht, b) Bilder von Schulmännern aus alter Zeit (Geert Groote † 1384, Nikolaus Hermann † 1557, Valentin Trotzendorf † 1556, Michael Neander † 1595, u. A. Comenius † 1671), c) Wie werde ich, wie bleibe ich ein guter Lehrer?, d) Zweck und Mittel in der Arbeit eines Volksschullehrers, e) Erziehung zur Aufmerksamkeit, f) Erziehung zum Gehorsam, g) Was ist Wahrheit?

Die Pädagogik des *Jesus Sirach* hat Rektor Isaack in einem längeren Vortrage zur Darstellung gebracht. Die sorgfältig ausgeführte Arbeit beschäftigt sich zunächst mit dem Verfasser, dem Buche und den Urteilen, die darüber gefällt worden sind, erörtert sodann die pädagogischen Anschauungen des Siraciden im allgemeinen und legt endlich — nach einer nicht einwandfreien Einteilung — seine Gedanken über Geistesbildung, Herzensbildung, Musik, Körperpflege, Anstand und Mädchenerziehung dar.

Thomasius' Verhältnis zum Pietismus, das u. a. Rausch (Jb. XIII, 14) besprochen hat, bildet den Gegenstand einer eingehenden Untersuchung von OL. Dr. Kayser. Bis zum Ende des 17. Jahrhunderts stand „der Vater der deutschen Aufklärung" in freundlichen Beziehungen zum Pietismus und geradezu in Abhängigkeit von der Mystik; dann trat er zu beidem in Gegensatz. Doch war er weit entfernt, der Religion gegenüber die Stellung der späteren Rationalisten einzunehmen.

Der Lebenslauf *Ludwig Wieses* (1806—1900) ist von diesem selbst in seinen *Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen* geschildert worden; eine besonnene Würdigung der Persönlichkeit und der Wirksamkeit dieses aufserordentlichen Mannes aber verdanken wir dem Geh. Reg.-Rat Sorof. Rückhaltlos wird von diesem die hohe Begabung, der gerade Sinn, die mit praktischem Blick verbundene ideale Richtung des Verstorbenen anerkannt, nicht minder seine fast unglaubliche Arbeitskraft und Beweglichkeit des Geistes, die es ihm ermöglichte, sich zuerst einer Reihe verschiedener Lehr- und Erziehungsaufgaben in mustergiltiger Weise zu entledigen, dann das gesamte höhere Schulwesen der älteren preufsischen Provinzen, der neuen Landesteile und Elsafs-Lothringens in Einem Geiste zu ordnen, endlich, teils noch während seiner amtlichen Wirksamkeit, teils nach seinem Übertritt in den Ruhestand, zahlreiche Ehrenämter ruhmvoll zu führen. Als Schatten in diesem so glänzenden Bilde erscheint eine mit der Zeit hervorgetretene Herbigkeit des Wesens und der Mangel an Verständnis für die Bemühungen um die wirtschaftliche und gesellschaftliche Hebung des höheren Lehrerstandes. Nicht einverstanden ist Sorof

Digitized by

auch mit Wieses Ansicht von dem besonderen Werte einer theologischen Ausbildung für den höheren Lehrer. — Vgl. über denselben Prof. Dr. Schneidewin im Päd. Wochenbl. S. 181.

Zum Verständnis der Eigenart des Grafen *Zinzendorf*, zugleich der sittlich religiösen Zustände der Niederlande und Frankreichs im Anfang des achtzehnten Jahrhunderts liefert wertvolle Beiträge Past. pr. Steineckes Darstellung der Bildungsreise, die Zinzendorf, zwanzigjährig, 1719 u. 20 von Wittenberg aus nach den genannten Ländern unternommen hat. Namentlich Paris wurde für ihn eine wichtige Schule. Obgleich er von dem deutschen Gesandten in keiner Weise gefördert wurde, gewann er doch die Bekanntschaft, teilweise Freundschaft sehr hoch gestellter und auch geistig hervorragender Personen, insbesondere einiger Würdenträger der katholischen Kirche. Der freundschaftliche Verkehr, den er mit diesen auch später noch unterhielt, mag viel zur Erweiterung und Vertiefung der Anschauungen beigetragen haben, die er von Halle und Wittenberg mitgebracht hatte. — Wie es möglich war, dafs der Graf, der Aristokrat war und zeitlebens blieb, für den Kreis seiner Gemeinden die soziale Frage löste, zeigt Prediger Schmidt. Die Anregung dazu gaben nicht die sozialen Lehren der Aufklärung, wenn diese gleich einigen Einflufs auf ihn hatten, vielmehr war es der Pietismus, der ihn seine hervorragende soziale Stellung als fortwährenden Antrieb zu religiöser, sittlicher und sozialer Hilfsarbeit empfinden liefs.

IV. Werke allgemeinen Inhalts.

Ein Gemälde des *griechisch-römischen Schulwesens zur Zeit des ausgehenden antiken Heidentums* entwirft OL. Dr. Rauschen. Das vierte Jahrhundert nach Christus hat er gewählt, da wir über keine Zeit des römischen Kaiserreichs in Schulsachen so gut unterrichtet sind als über diese. Der niedere Schulbetrieb scheint sich gegen den der früheren Zeit nicht wesentlich verändert zu haben, das Hochschulwesen der bezeichneten Zeit dagegen hat manche überraschende Ähnlichkeit mit unseren Universitätsverhältnissen. Dafs auch Mädchen in die Schule gingen, wird von Rauschen u. E. mit Unrecht bezweifelt.

Als ersten Teil von *Analekten zur Geschichte des deutschen Humanismus* läfst Dir. Neff 11 Nummern aus dem Briefwechsel des schwäbischen Humanisten *M. Hummelberger* mit Einleitung und erklärenden Anmerkungen erscheinen. Diese Schreiben stammen aus den Jahren 1612—22; fünf sind an den bekannten Augsburger Gelehrten Konr. Peutinger, eines an den satirischen Schriftsteller Freiherrn Christoph von Schwarzenberg und drei an den Schlesier Ursinus Velinus gerichtet, dazu kommen zwei Schreiben Peutingers an Hummelberger. Der Inhalt dieser Schriftstücke ist anziehend und lehrreich, da in den meisten auf die Studien der Absender und Empfänger eingegangen wird; besonders hübsch ist in

der zweiten Nummer der Preis der gelehrten Gattin Peutingers, Margarete, geb. Welser.

In Zusammenhang mit Kellers Untersuchungen über die deutschen Akademieen und Sprachgesellschaften (s. oben S. 14) steht ein Aufsatz desselben Gelehrten über den *christlichen Humanismus*. Diesen Namen hat der Kirchenhistoriker Sell für die Bewegung innerhalb des Christentums geschöpft, die neben dem Katholicismus und Protestantismus hergeht und von Keller bisher als „altevangelisches Christentum" bezeichnet wurde. Der letztere findet die neue Bezeichnung zutreffend, vermag aber der Sellschen Darstellung dieser Richtung nicht in allem beizustimmen.

Über die *Litteratur zur Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens* im Jahre 1897 (vgl. Jb. XIV, 30) hat im achten Jahresbericht für neuere deutsche Litteraturgeschichte P. Stötzner Bericht erstattet. Er umspannt wieder einen gewaltigen Stoff (346 Schriften); wir glauben aber, wie im Vorjahre, dafs er seinen Kreis viel zu weit gezogen hat.

Um vier Erscheinungen sind die *Monumenta Germaniae Paedagogica* bereichert worden: Band XX u. XXI: Die evangelischen Katechismusversuche a) aus den Jahren 1522—26, b) aus den Jahren 1527—28, von Past. prim. Cohrs; ferner zwei Registerbände; der eine, von Oberst B. v. Poten, zur Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens, der andere, von Dr. Schmidt, zur Geschichte der Erziehung der pfälzischen Wittelsbacher. — Band XX u. XXI bilden die erste Hälfte eines gröfseren Ganzen: „Die Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion". Die vorliegenden Urkunden sind ein beredtes Zeugnis, wie ernst schon in den ersten Jahren des Werdens der evangelischen Kirche das Bemühen war, den religiösen Jugendunterricht in richtige Bahnen zu lenken. Anfangs begnügte man sich an manchen Orten, die „Kinderfragen" der Böhmischen Brüder unverändert oder in einer den neuen Anschauungen angepafsten Bearbeitung zu benützen; aber immer selbständiger und gründlicher wurden die Versuche, dem vorhandenen Bedürfnisse entgegenzukommen; hervorragende Leistungen sind schon die 1527 u. 28 erschienenen Arbeiten Agricolas, Capitos und Gräters.

II.

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Die Ostern 1892 eingeführten Lehrpläne für die höheren Schulen haben eigentlich nirgends ungeteilte Zustimmung gefunden. Manches wurde zwar gelobt und als ein Fortschritt anerkannt; aber im ganzen überwog doch der Tadel, und die scharfe Kritik, die an Einzelbestimmungen sowohl wie an den Lehrplänen als einem Ganzen geübt wurde, war nicht unberechtigt. Allgemein war die Meinung, dafs ihnen eine längere Dauer nicht beschieden sein werde, und die Hoffnung wurde gehegt, dafs baldigst bessere an ihre Stelle treten möchten, d. h. solche, die es ermöglichten, die heranwachsende Jugend „nicht nur mit dem nötigen, fruchtbringenden Wissen auszurüsten, sondern ihr auch durch eine auf dem Grunde des Christentums und des deutschen Volksgeistes beruhende Erziehung eine dauernde Richtung des Willens und des Charakters zu geben".

Schneller, als man wohl erwartet hatte, sind von der preufsischen Unterrichtsverwaltung die Vorbereitungen für neue Lehrpläne getroffen worden. In den Tagen vom 6. bis 8. Juni 1900 sind in Berlin Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts gepflogen worden, die jetzt in einem stattlichen Bande nebst den Gutachten veröffentlicht sind, welche das Unterrichtsministerium von einer gröfseren Zahl von Verwaltungsbeamten ihres Ressorts, von Schulmännern, Gelehrten und anderen an der Gestaltung des höheren Schulwesens beteiligten Persönlichkeiten über die zur Beratung gestellten zehn Fragen eingefordert hat. Aus dem reichen Stoff können hier nur einige wichtige Punkte herausgehoben werden. Dahin zählen die Berechtigungsfrage, die Frage des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus und die Frage über die Stellung des Griechischen im Gymnasium.

Die Berechtigungsfrage hat der Unterrichtsminister selbst in seiner Eröffnungsrede als die wichtigste bezeichnet, der gegenüber die übrigen

Fragen an Bedeutung zurückständen. Er hat darauf hingewiesen, dafs seit 1890 die Schülerzahl der Realanstalten zwar nicht unerheblich zugenommen hätte, dafs jedoch 1899 rund 93 000 Gymnasiasten nur rund 66 000 jener Anstalten gegenüberstünden und die Zahl der Gymnasialabiturienten erheblich gewachsen sei. Abhilfe könne geschaffen werden entweder durch Verstärkung der realistischen Fächer auf dem Gymnasium, oder durch Anerkennung der Gleichwertigkeit der auf den realistischen Anstalten erworbenen allgemeinen Vorbildung und demgemäfs durch eine Umgestaltung des Berechtigungswesens, durch welche diese Schulen in ihrem Ansehen und in ihrer Anziehungskraft gestärkt und ihnen weitere Volkskreise zugeführt werden würden. In den Verhandlungen wurde die Frage der Vorbildung zu wissenschaftlichen Studien eingehend erörtert. Während auf der einen Seite aus der ministeriellen Erklärung der Gleichwertigkeit aller neunstufigen Anstalten die meines Erachtens allein richtige Folgerung auf völlige Gleichberechtigung gezogen wurde und demgemäfs auch die Prüflinge der Realgymnasien und Oberrealschulen zum Studium der Theologie — das gestand das Mitglied einer theologischen Fakultät auch den letzteren Anstalten zu — und dem des Rechts zuzulassen seien, wurden auf der anderen Seite Bedenken gegen die Zulassung der Realabiturienten zum Studium der Rechtswissenschaft laut. Darüber herrschte im allgemeinen Übereinstimmung, dafs die Schulstudien in Vorkursen auf den Hochschulen eine Ergänzung zu erfahren hätten. Schliefslich wurde ein Antrag in folgender Fassung fast einstimmig angenommen: „Wer die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, hat damit die Berechtigung zum Studium an den Hochschulen und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer erworben. Da aber die drei neunklassigen Anstalten in Hinsicht auf Sonderkenntnisse und auf die Art der Gesamtbildung in verschiedener Weise für die verschiedenen Berufszweige vorbereiten, so ist in Bezug auf jedes Studium die geeignetste Anstalt ausdrücklich zu bezeichnen. Ist eine andere gewählt worden, so hat eine ausreichende Ergänzung durch Besuch von Vorkursen auf der Hochschule oder in sonst geeigneter Weise stattzufinden. Diese wird für jedes Fach durch besondere Anordnung bestimmt."

Aus dem von Matthias zu dieser Frage erstatteten Gutachten sei hier folgender Satz verzeichnet: „Für die höhere Schule mufs der Grundsatz vor allem mafsgebend sein, dafs nicht diese oder jene Fachbildung ihr Zweck ist, sondern die allgemeine Bildung, und dafs nicht der Stoff, an dem sich die Bildung der Geister vollzieht, sondern das Mafs geistiger Energie, geistiger Empfänglichkeit und geistiger Reife, das sich an den verschiedenen Stoffen mit raschem Einblick und Überblick entwickeln und erweisen kann, für die Reife oder Unreife eines Schülers entscheidet."

Der Unterrichtsminister hat seine Stellung zur Berechtigungsfrage alsbald dadurch bekundet, dafs er den Abiturienten aller neunstufigen

Digitized by

Schulen das Recht verliehen hat, zu allen Prüfungen für das höhere Lehramt zugelassen zu werden. Wenn also ein Oberrealschulabiturient alte Sprachen und Geschichte studieren kann mit Aussicht, demnächst auch sich der Staatsprüfung in diesen Fächern unterziehen zu können, so begreift sich schlechterdings nicht, weshalb die Oberrealschulen nicht auch das Recht zum Studium der Theologie und des Rechts erhalten könnten. Der Oberrealschulabiturient, der sich diesen Fächern widmet, thut es aus einem tiefen, inneren Drange und wird sich sicherlich durch ein gründliches Arbeiten die notwendigen Grundlagen für diese Studienzweige erwerben.

Die Frage des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus für alle höheren Schulen ist bereits 1890 eingehend erörtert worden; aber mit grofser Mehrheit wurde sogar der aus einer oder zwei Klassen bestehende Unterbau verworfen. Seitdem ist aber eine Reihe von Reformanstalten eingerichtet worden. Die erzielten Unterrichtsergebnisse haben vor allem auch die Anerkennung der Unterrichtsbehörden gefunden; mancher Gegner ist zu einem Anhänger dieser Schulart geworden. Doch waren scheinbar die Gegner auch diesmal wieder gewillt, den Unterbau wie 1890 abzuthun, wenn auch die Freunde der Reformgymnasien für deren Zulassung warm eintraten. Besonders dem nachdrücklichen Eintreten der Vertreter des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens und der Finanzverwaltung ist es zu verdanken, dafs der gemeinsame lateinlose Unterbau die grundsätzliche Anerkennung erhielt, dafs über den vom Ministerium aufgestellten Leitsatz hinausgegangen und folgender Beschlufs gefafst wurde: „Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona und Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.“

Von den fünf Gutachten, die über die Frage, ob es sich empfehle oder doch unbedenklich erscheine, den Anfang des griechischen Unterrichts nach Ober III, Unter II oder Ober II zu verlegen und an Stelle des Griechischen das Englische wahlweise zuzulassen, wollen zwei mehr oder weniger entschieden nichts von einer Verschiebung des griechischen Anfangsunterrichts wissen, eins will ihn nach Ober III oder höchstens nach Unter II verlegen, während in den beiden andern die Ansicht vertreten wird, dafs die Untersekunda die geeignetste Klasse für den Beginn sei, wenn das Griechische von da ab in wöchentlich 8 oder 9 Stunden erteilt werde. Das Englische als Ersatz für Griechisch wurde von einer Seite empfohlen, von anderer nur bedingungsweise zugelassen, während zwei Gutachten den pflichtmäfsigen Charakter des Griechischen gewahrt wissen wollten.

Also die Mehrheit der Gutachten sprach sich für eine Verschiebung

des griechischen Anfangsunterrichts und zwar nach Unter II aus. Dieser Wunsch wurde auch in den Verhandlungen mehrfach geäufsert und das Für und Wider kräftig betont. Schliefslich wurden die Fragen durch folgende angenommenen Sätze erledigt: „Den Anfang des Griechischen über die Untertertia hinauszuschieben, erscheint im allgemeinen nicht angezeigt, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan. Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde.“ In Bezug auf das Englische sei hier gleich hinzugefügt, dafs von einer Seite unter Hinweis auf die bedeutende wissenschaftliche Litteratur Englands und auf die Bedeutung des Englischen als die Sprache des Weltverkehrs beantragt wurde, das Englische im Gymnasium zum pflichtmäfsigen Gegenstand zu machen. Dieser allgemeine Antrag wurde abgelehnt, aber beschlossen, einzelnen Gymnasien zu gestatten, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen pflichtmäfsig zu machen und, soweit dies nicht geschehe, den wahlfreien Unterricht im Englischen mit Nachdruck zu beleben und seine Benutzung durch die Schüler in jeder Weise zu fördern.

Es bleibt darnach ein schwerer Übelstand in unserem Gymnasium bestehen, auf den wiederholt in der nachdrücklichsten Weise hingewiesen ist, dafs der 13- bis 14jährige Gymnasialschüler zugleich drei fremde Sprachen lernen mufs. Weiter kann es dann kommen, dafs der Gymnasialschüler, wenn er am wahlfreien Englisch und, weil er Theologie studieren will, am Hebräischen teilnimmt, zugleich vier, ja sogar fünf fremde Sprachen treiben mufs. Wenn dadurch keine Überbürdung herbeigeführt wird, so ist nicht abzusehen, wann eine Überlastung des Schülers überhaupt eintritt. Und wenn anderseits eine weitere Förderung der körperlichen Übungen als wünschenswert erachtet wird, so ist die Frage berechtigt, wo der Schüler die Zeit und die Kraft hernehmen soll, um an diesen Übungen teilzunehmen und zugleich die starken Forderungen im sprachlichen Unterricht zu erfüllen. Gerade hier hätte eine zielbewufste und gesunde Reform einzusetzen, indem sie den griechischen Anfangsunterricht auf der Mittelstufe möglichst hinaufgerückt hätte, d. h. mindestens nach Unter II. Die Eigenart des Gymnasiums wäre, wenn der griechische Unterricht von dieser Klasse ab in verstärkter Stundenzahl erteilt würde, gewahrt geblieben, und die Überbürdung wäre vermieden worden. So sehr es zu wünschen ist, dafs die Schule endlich die nötige Ruhe erhalte, so sehr ist zu befürchten, dafs hier die Kritik aufs neue einsetzen wird; die Berechtigung ist ihr dazu wahrlich nicht abzusprechen.

Des weiteren sind Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichtsbetriebes in den neueren Sprachen, in Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften gemacht und der Regierung zur möglichsten Berücksichtigung empfohlen worden.

Endlich seien noch zwei Anträge erwähnt, die die Lage des höheren

Lehrerstandes betreffen und einstimmige Annahme fanden: 1. „Es ist darauf Bedacht zu nehmen, dafs der höhere Lehrerstand dem Richterstand in seinen Besoldungsverhältnissen, wenn auch eine mechanische Gleichstellung in dieser Beziehung nicht erforderlich erscheint, doch möglichst angenähert wird, da durchgreifende Gründe für eine wesentliche Ungleichheit in der Bemessung der beiderseitigen Gehälter nicht bestehen.“ 2. „Die Konferenz spricht den Wunsch aus, dafs den Lehrern der höheren Schulen nach Möglichkeit Förderung gewährt werde, sich selbst wissenschaftlich fortzubilden, und dafs ihnen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Übermafs der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde.“ In den Verhandlungen über den ersten Antrag sagte Dr. Hinzpeter, dafs er heute die Worte nicht so wählen würde wie 1890, heute würde er sie wohl etwas nachdrücklicher wählen; denn diese Frage von 1890 über die Gleichstellung der Lehrer und der Richter sei damals noch nicht ganz reif gewesen, heute sei sie aber fast überreif.

Einen Einblick in die unausgesetzt ernste und zielbewufste Arbeit, die von 1890 bis 1900 im höheren Schulwesen geleistet worden ist, gewährt die von M. Killmann besorgte, verdienstvolle Zusammenstellung der Meinungsäufserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten auf den *Direktorenversammlungen des Königreichs Preufsen*. Im Eingang giebt der Herausgeber einen Überblick über die Vorgeschichte der Lehrpläne und Prüfungsordnungen vom Jahre 1892 und betont, wie durch sie den Direktorenversammlungen eine erhöhtere Bedeutung geworden sei. Er weist sodann darauf hin, dafs die Versammlungen in Gefahr gekommen seien, ihres eigentlichen Zweckes, des unmittelbaren Meinungsaustausches, verlustig zu gehen, weil die Berichte den zulässigen Umfang meist weit überschritten hätten. Und damit hat er auf einen wunden Punkt hingewiesen. Jeder Lehrer, der gewissenhaft an seiner Berufsbildung weiter arbeitet und deshalb stets gern die Berichte über die Direktorenverhandlungen studierte, mufste schliefslich vor den breiten und manchmal so trockenen Berichten zurückschrecken. Es wird darum allgemeine Zustimmung gefunden haben, dafs durch Ministerialerlafs vom 4. Juni 1897, den der Herausgeber zutreffend „einen neuen Markstein in der weiteren Gestaltung der Direktorenversammlungen“ nennt, auf diesen Übelstand hingewiesen ist. Die wertvollste Frucht der Direktorenversammlungen, nämlich gegenseitige Anregung in dem erfrischenden Verkehr mit gleichstrebenden Berufsgenossen und Erweiterung der Anschauungen im mündlichen Gedankenaustausch über amtliche Erfahrungen, sei in Gefahr, unter der Last eines umfangreichen Beiwerkes zu verkümmern, durch das die Arbeitslast einzelner ohne entsprechenden Nutzen für die Sache selbst stark in Anspruch genommen, sogar die Verwertung des Endergebnisses geradezu erschwert werde. Die Direktorenversammlungen sollen nicht mehr alle drei, sondern alle vier Jahre abgehalten und zu der schriftlichen Vorbereitung in der Regel nicht mehr als zwei bestimmt begrenzte Aufgaben von praktischer Bedeutung gestellt werden.

An zweiter Stelle bringt Killmann die von 1890 bis 1900 behandelten Aufgaben im amtlichen Wortlaut, nach den Provinzen und nach der Zeit geordnet. Den gröfsten Raum des Bandes nehmen die Meinungsäufserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Versammlungen nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen im Auszug oder in wörtlicher Wiedergabe ein. Ein Register ermöglicht es, leicht den auf einer Direktorenversammlung behandelten Gegenstand aufzufinden.

Als Ziel des Gymnasiums bezeichnet von Holzinger die Erzeugung einer allgemeinen höheren Bildung und die Vorbereitung zum Universitätsstudium. Beide Ziele bilden aber dem Wesen der Sache nach Ein Ziel, weil die gewonnene Gymnasialbildung als allgemeine höhere Bildung die Vorstufe für den Universitätsunterricht darstellt. Die Grundlage des Gymnasiums bilden die beiden alten Sprachen, an denen wegen der Notwendigkeit eines geschichtlichen Zusammenhanges unserer Bildung unbedingt festzuhalten ist. Gymnasium und Hochschule bilden innerhalb der amerikanisierenden Bestrebungen der Gegenwart ein Ganzes; sie sind geschichtlich miteinander geworden und werden beide zusammen so, wie sie sind, bestehen oder aber beide zusammen zu Grunde gehen. „So lange die deutschen Hochschulen einen Gegenstand bewundernder Neider aller Kulturnationen bilden, so lange aus den deutschen Gymnasien und Hochschulen Jahr für Jahr zahlreiche Priester, Juristen, Ärzte und Lehrer hervorgehen, die thatsächlich jene hohen Tugenden besitzen, so lange giebt es keine triftige Veranlassung zu grundstürzenden Reformen.“ Also wieder einmal wird der Neid des Auslandes gegen gesunde Reformen ins Feld geführt. Wie äufsert sich demgegenüber ein so feiner Kenner unseres höheren Schulwesens wie Münch? Er sagt (Zukunft des höheren Schulwesens in seinen vermischten Aufsätzen über Menschenart und Jugendbildung S. 219): „Eine lebhafte Bewegung im Schul- und Erziehungswesen herrscht gegenwärtig im Ausland fast allerorten; wir haben nicht die mindeste Bürgschaft nicht überholt zu werden. Durch ein in der Nation verbreitetes, sehr lebhaftes pädagogisches Interesse, verbunden mit Opferwilligkeit und Elastizität, beschämen uns z. B. schon die Amerikaner; bestimmte Vorzüge hat sich Österreich errungen, und auf Einzelgebieten ist man auch anderswo uns voraus. Es ist wohl der Mühe wert, die Augen offen zu halten.“ S. 234: „Dafs wir uns vor Wahn und Selbsttäuschung auf diesem Gebiet hüten müssen, ist schon oben angedeutet. Es müfsten weit mehr deutsche Pädagogen ins Ausland gesandt werden, als bisher geschehen ist. Das Ausland schickt recht häufig seine Fachleute zu uns. Glaubt man, dafs sie noch immer voll Bewunderung heimkehren? Sie gewahren nicht selten, wie manches sie zu Hause besser haben. Selbstzufriedenheit kommt vor dem Niedergang oder begleitet ihn auch noch ein Stück weit.“

Das Universitätsseminar ist Holzinger eine notwendige Ergänzung des Kollegunterrichts und soll unmittelbar in die wissenschaftliche Forschung einführen. Weil die Techniker nicht die Träger einer geschichtlichen Bil-

Digitized by

dung seien, könne von einer Verbindung der Technischen Hochschule mit der Universität keine Rede sein; die äufserliche Vereinigung der Techniker mit den Universitäten könne nur zu einem phantastischen Zwitterkolosse ohne einheitlichen Geist führen. Wie Waldeyer in seiner Rektoratsrede (Jb. XIII, 1) spricht sich auch Holzinger gegen das Frauenstudium an den deutschen Männeruniversitäten aus, weil durch die Ungleichartigkeit der Zuhörerschaft nicht nur das Unterrichtsniveau, sondern auch die Unterrichtsfreiheit Schaden leiden werde. Die Frauen auf der höchsten Unterrichtsstufe an den Männerunterricht zu verweisen, heifse ihnen unter dem Scheine der Gleichberechtigung die Gleichwertigkeit absprechen. Auch in den sogenannten Hochschulkursen erblickt er eine Gefahr für das Ansehen und den Bestand streng wissenschaftlicher Universitätsleistungen.

Die *Beziehungen von Hochschule und Gymnasium* hat der Lehrer besonders zu pflegen, weil von seinem Stande wie von keinem anderen der gelehrten Berufe ein Fortleben in den Aufgaben der Fachwissenschaft erwartet wird. Dazu bieten die erste und beste Gelegenheit die wissenschaftlichen Lehrgänge, wie sie seit kurzem für Philologen, Mathematiker und Physiker eingerichtet sind. Darum möchte Sorgenfrey gern jedem die Verpflichtung auferlegen, dafs er durch Teilnahme an ihnen den Zusammenhang mit der Hochschule wahre, wie einst jedes Mitglied eines Lehrkörpers gezwungen war, eine wissenschaftliche Arbeit zum Jahresbericht zu schreiben. Ferner könnten die Beziehungen zur Hochschule durch Benutzung der Universitätsbüchereien reger gestaltet werden, deren Benutzung deshalb möglichst erleichtert werden müfste. Endlich müfsten die Jahresberichte der Hochschulen, in denen sich gewissermafsen der äufsere Gang der Wissenschaft widerspiegele, regelmäfsig den höheren Schulen zugehen.

Nachdem durch den Allerhöchsten Erlafs vom 11. Oktober 1899 den Technischen Hochschulen das Recht beigelegt worden ist, die Würde eines Doktor-Ingenieurs (= Dr.-Ing.) zu verleihen, ist auch die *Promotionsordnung* für die Erteilung dieser Würde veröffentlicht worden.

Die Berechtigungsfrage ist auch aufserhalb der Juni-Konf. lebhaft erörtert worden. Immer allgemeiner und dringender ist die Forderung auf völlige Gleichberechtigung aller neunstufigen Anstalten gestellt worden, nachdem wiederholt die Gleichwertigkeit der Bildung dieser Schulen nachgewiesen ist. Besonders dreht sich der Streit um die Verleihung des Rechtsstudiums an die Realschulabiturienten. Für seine Entscheidung ist es von Wichtigkeit, dafs zahlreiche hervorragende Juristen in einem Bittgesuch an das preufsische Staatsministerium Bestimmungen erbeten haben, nach denen das *Zeugnis eines Realgymnasiums auch zum Studium der Rechtswissenschaft* berechtigen soll. Nach Adickes in ZfS. wird dies Verlangen damit begründet, dafs die Realgymnasien, nachdem sie im Latein und in den neueren Sprachen ihren Mittelpunkt gefunden hätten, nach dem Urteil angesehener Schulmänner als den Gymnasien gleiche

Google

Pflegstätten allgemeiner Bildung zu betrachten seien. Für eine Reihe Berufe wie Bau-, Forst-, Bergfach, Lehrfach für neuere Sprachen, wie für den Offizier und Ingenieur usw. habe das Realgymnasium deshalb schon dieselben Rechte wie das Gymnasium. Ausdrücklich wird betont, dafs das Studium des Lateinischen so weit gefördert werden müsse, dafs der junge Jurist das Recht der Römer ohne Schwierigkeit in der Ursprache lesen könne. Soweit dies nicht geschehe, könne eine Ergänzungsprüfung im Lateinischen verlangt werden. Anderseits könne das Ziel der Bittsteller auch erreicht werden mit dem Fortfall der Ergänzungsprüfung im Griechischen, dessen Kenntnis weder für die wissenschaftliche, noch gesellschaftliche Bildung der Juristen erforderlich sei. Es sei doch mindestens anspruchsvoll, den Berufen, die schon heute den Realgymnasialabiturienten geöffnet seien, nur eine minderwertige allgemeine Bildung zugestehen zu wollen. Die Stunden, die heute für Griechisch verwendet würden, könnten für die Juristen weit besser für Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften verwertet werden. Viele Schüler hätten auch gar keine Veranlagung für das Griechische, wohl aber im übrigen alle für den juristischen Beruf erforderlichen Anlagen. Die Gefahr des Nivellierens und Schablonisierens sei heutzutage sehr grofs, und es müsse jede Gelegenheit ergriffen werden, um der individuelleren Ausbildung einen gröfseren Spielraum zu verschaffen. Auch könne niemand der Meinung sein, dafs ein in meistens ein- bis zweijähriger Frist für die Ergänzungsprüfung gelerntes Griechisch das Verständnis griechischer Kultur wirklich und dauernd fördere oder für die Auffassung und Gestaltung des Lebens von irgend welchem Werte sein könne. Eine Überfüllung des juristischen Standes sei mit der Erfüllung des Gesuchs durchaus nicht vorhanden; diese rühre besonders her von der grofsen Zahl der Gymnasien in vielen kleinen und mittleren Städten. Abhilfe gegen die Überfüllung der Gelehrtenberufe könne nicht in der Versagung der Berechtigungen gesehen werden, sondern nur in der Erweiterung, weil alsdann sich das Schülermaterial gleichmäfsiger auf die höheren Schulen verteile.

Mit ähnlicher Begründung fordert ein Bittgesuch an das Grofsherzogl. Sächsische Ministerium die *Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu den medizinischen und juristischen Studien.*

Wie sehr aber noch viele Gelehrte im Banne veralteter pädagogischer Anschauungen stehen, wie wenig sie erkennen, dafs neue Zeiten neue Bildungsbedürfnisse schaffen und diese neue Schuleinrichtungen verlangen, dafs bei aller gerechten Würdigung des Altertums die Gegenwart eine andere geistige Ausbildung der heranwachsenden Jugend fordert, die zu einer wahren idealen Gesinnung und zu einer verständnisvollen und erfolgreichen Mitwirkung an der Kulturarbeit unserer Zeit zu erziehen ist, das zeigen wieder einmal recht deutlich die meisten *juristischen Gutachten*, die, durch obige Bittschrift veranlafst, sich gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum Rechtsstudium aussprechen, und die durch Griesbach eine eingehende Besprechung und Widerlegung erfahren. Auch in

diesen Gutachten wieder der längst überwundene Standpunkt, dafs es für den künftigen Juristen kaum ein besseres Mittel zur Schulung des Denkens gebe als die eingehende Beschäftigung mit den alten Sprachen; auch hier wieder die Meinung, dafs sich die bisherige Vorbildung des Juristen durch das humanistische Gymnasium durchaus bewährt habe, womit ja jeder Fortschritt unmöglich gemacht wird, und womit die vielfach und zwar von gewichtigen Stellen aus erhobenen Klagen über die unzureichende Vorbildung des Juristenstandes unvereinbar sind; auch hier wieder der engherzigste Standesdünkel, dafs die angestrebte Änderung eine Gefahr für die führende Stellung der Juristen bedeute; auch hier wieder der Beweis, dafs so manche Gelehrte die Einrichtungen, den Lehrgang und die Ziele der Realgymnasien gar nicht kennen. Diese und andere Vorurteile gegen das Wesen einer neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Bildung bekämpft Griesbach und fordert Erziehung zur geistigen Freiheit unter Berücksichtigung der heutigen Lebensverhältnisse. Als die Zukunftsschule bezeichnet er das Realgymnasium, das in sämtlichen deutschen Staaten in Lehrstoff, Methode und Ziel völlig gleich zu gestalten sei. Griechisch und Hebräisch sollen nur noch Lehrfächer der Hochschule sein; jeder wahlfreie Unterricht müsse aus unterrichtshygienischen Gründen beseitigt werden; unsere Muttersprache müsse im Mittelpunkt des Schulunterrichts stehen.

Auch sonst stehen die Ansichten über die Bildung der Realschulabiturienten nicht auf der Höhe der Zeit. So hat der Regierungsvertreter in der ersten badischen Kammer behauptet, dafs die Statistik, d. i. die Erfahrung, die man in den technischen Staatsprüfungen Badens gemacht habe, zeige, dafs im Durchschnitt die Gymnasialabiturienten denen des Realgymnasiums überlegen seien. Demgegenüber führt Treutlein in PA. auf Grund der statistischen Angaben, die von den badischen Ministerien des Innern und der Finanzen der zweiten Kammer gemacht sind, den Nachweis, dafs die Realgymnasialabiturienten mit 80,1 vom Hundert, die Abiturienten der Gymnasien nur mit 76,8 in der Zeit von 1883 beziehungsweise 1889 bis 1897 ihre technischen Prüfungen bestanden haben. Der Wert dieser Zahlen verstärkt sich noch dadurch, dafs von den mit allen Berechtigungen ausgestatteten Gymnasien nur oder doch vorwiegend diejenigen Schüler zu technischen Studien übergehen, die Neigung und entsprechende Begabung nach jener Seite hin besitzen, während die Abiturienten der Realgymnasien sämtlich, die guten und die schlechten, da ihnen die Universität nahezu verschlossen ist, nach den technischen Fächern hingedrängt werden.

Hintzmann macht in ZlS. auf den Widerspruch aufmerksam, der zwischen der *Berechtigung der Oberrealschulen*, ihre Abiturienten zum Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften zu entlassen, und den *Promotionsordnungen* verschiedener Hochschulen besteht. Er bezeichnet es als ungeheuerlich, dafs dieselbe staatliche Anstalt, ja dieselbe Fakultät und noch mehr in denselben Fächern den Studenten zu der

Prüfung für das Lehramt an den höheren Schulen zulasse, aber von der Promotion ausschliefse. Die Sachlage sei die, dafs, wie z. B. in Jena, der Nachweis über das Bestehen einer Ergänzungsprüfung im Lateinischen beigebracht werden müsse. Er fordert nun, dafs, wenn man „ausreichendes Mafs lateinischer Kenntnisse“ verlange, dieses Mafs amtlich festgelegt werde und in der Promotionsprüfung selbst nachgewiesen werden könne, aber nicht durch eine Ergänzungsprüfung an einer anderen höheren Schule dargethan zu werden brauche. Zeitgemäfs, weil in der Sache selbst begründet, sei es allerdings, wenn die Oberrealschulabiturienten in denjenigen Fächern auch promovieren dürften, in denen sie zur Staatsprüfung zugelassen seien.

Um das *Bildungsziel der Oberrealschule* zu bestimmen, unterscheidet Böhmel in ZlS. zunächst Fach- und Allgemeinbildung. Diese müsse sich in dem Bewufstsein aussprechen, an der Gestaltung des vaterländischen Lebens nach sittlichreligiösen Grundsätzen mitwirken zu können, in dem Verlangen nach Erweiterung des Wissens auf Grund eigener Einsicht, in dem Gefühl der Selbstverantwortlichkeit für das gesamte Wissen, Können und Handeln. Der Begriff der Allgemeinbildung umfasse also nicht eine bestimmte Art und eine bestimmte Menge des Wissens, sondern bedeute eine Kraft, eine Gesinnung. Wenn nun das Erziehungsideal nicht nur durch die Bildungsstoffe des humanistischen Gymnasiums, sondern auch mit anderen Mitteln erreicht werden könne, so müsse jede andere Schulart, die diese Mittel verwerte, als gleichberechtigt anerkannt werden. Für die Wahl der einzelnen Unterrichtsgegenstände sei nicht ihr wissenschaftlicher Wert mafsgebend, sondern die Leichtigkeit, mit der sich die verschiedenen Interessen für Menschen, Gesellschaft, Religion wecken lassen. Nach den Unterrichtsgegenständen richte sich der Charakter der Schule. Die Thatsachen der Kultur ordnen sich nach drei Richtungen des Bewufstseins: Natur, Sittlichkeit und Kunst. Diesen Zwecken diene am besten die Mathematik, die für die Belebung des wissenschaftlichen Wollens die höchste Bedeutung habe, weil sie nicht nur logisches Denken fördere, sondern das Denken an die Gesetze der Anschauung binde, die Gesetze des räumlichen Anschauens entwickele. Hier komme zunächst die mathematische Physik in Betracht, während die Naturbeschreibung erst in zweiter Linie stehe und die Chemie, als ihrem Charakter nach der Physik verwandt, keiner neuen Richtung des Bewufstseins angehöre. Das Bewufstseinsgebiet der Sittlichkeit erhalte seinen Ausdruck im Deutschen und in der Geschichte. Beide würden sich am besten der Geschichte der Litteratur der Völker anschliefsen, deren Sprache von der Schule besonders bearbeitet werde. Grundbedingung müsse immer bleiben, dafs in den gewählten Bildungsmitteln dieselbe Richtung des Bewufstseins ihren klaren Ausdruck erhalte. Das Gymnasium habe in der Richtung der ästhetischen Bildung, die Oberrealschule nach der Richtung der Mathematik einen Vorzug. Diese pflege als besondere Mittel der sittlichen Bildung Deutsch und Geschichte, werde also der sittlichen Seite des Erziehungsideals gerecht; der Unter-

richt im Deutschen und in der Litteratur Englands und Frankreichs biete hinreichend Gelegenheit zur Bildung des Geschmacks. Der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften stärke die Kunst der Beobachtung, gebe die Anregung zur Belebung aller geistigen Thätigkeiten. Die Oberrealschule suche den Grundrichtungen unseres wissenschaftlichen Bewufstseins zu entsprechen und müsse wie das Gymnasium als Stätte der Allgemeinbildung bezeichnet werden. Der Unterschied liege in der Verwertung der Hilfsmittel der Bildung, in den Sprachen. Durch diese werde eine besondere Befähigung für die Erkenntnis nach der theoretischen oder ethischen Seite des Bewufstseins nicht erworben. Eine harmonische Bildung sei ohne Kenntnis der Sprachen sehr wohl denkbar. Das Studium derselben bleibe trotzdem eine Pflicht, weil sie die Formen seien, in denen Wissen und Gesinnung überliefert werden. Ein Vorzug der Oberrealschule sei es, dafs sie von ihren Schülern das Erlernen von nur zwei fremden Sprachen verlange. Wer gelernt habe, wissenschaftlich zu denken, könne überall anknüpfen, möge er nun seine Vorbildung auf dem Gymnasium oder auf der Oberrealschule erhalten haben.

Es giebt leider immer noch Lehrer an den höheren Schulen, die den realen Anstalten mit einem gewissen Mifstrauen gegenüberstehen. Mancher würde aber aus einem zürnenden Saulus zu einem begeisterten Paulus werden, wenn er in Einrichtung und Wesen derselben einen wirklichen Einblick thäte. Dazu bietet ihm die Arbeit von K. Wehrmann, *Realschule und allgemeine Geistesbildung*, hinreichende Gelegenheit, da sie auf Grund der Erfahrung Auskunft giebt über die Arbeit an den Realschulen und über die Bildung, die an ihnen erlangt wird. Er weist nach, wie auch im Unterricht der neueren Sprachen der Sinn für wissenschaftliches Denken geschult werden könne und die Jugend durch den Lesestoff in eine edle, vornehme Gedankenwelt eingeführt werde, und wie die neuklassische Bildung der Oberrealschulen und der Realgymnasien der altklassischen Bildung der Gymnasien völlig gleich zu achten sei. Damit die Realschulen aber dies hohe Ziel erreichen könnten, sei es notwendig, die Bildungselemente dieser Anstalten zu einem einheitlichen, in sich fest geschlossenen Gefüge zu gestalten.

Aus dem Bericht des *Gymnasiums zu Bremen* sei hervorgehoben, dafs für Bremen erst am 25. Dezember 1869 eine *staatliche Reifeprüfung* angeordnet ist, die durch eine neue am 31. Januar 1890 ersetzt wurde. Diese schleppt noch mancherlei Veraltetes mit, z. B. die drei Zeugnisgrade, die in Preufsen schon 1834 beseitigt sind. Auch Befreiungen von der mündlichen Prüfung sind ausgeschlossen.

Zum Beweise dafür, dafs das württembergische Gymnasium auf altsprachlichem Gebiet immer noch hohe Anforderungen an seine Schüler mit Erfolg stellen kann, hat Herzog in SwS. die bei der Abgangsprüfung an den Gymnasien im Sommer 1900 im Lateinischen und Griechischen gestellten *Aufgaben* zusammengestellt und ihnen auch die lateinischen Aufgaben der drei Realgymnasien angefügt.

In der Form der Satire — als ob der Ernst und die Wichtigkeit des Gegenstandes eine solche Behandlung vertrüge — bekämpft ein Namenloser die Reformbestrebungen in einer Schrift: *Das neue Gymnasium. Lehrplan und Lehraufgaben für die höhere Schule. Nichtamtlich.* Von welchem Geist diese Form und Stil eines amtlichen Lehrplanes nicht ungeschickt nachahmende Schrift getragen ist, mag folgende Stelle aus den Schlufsbemerkungen darthun: „Ohne dafs in die Frage eingetreten wird, wie weit solche — die phantastische Bewertung schattenhaft idealer Kräfte — zu anderen Zeiten etwa die Entwicklung der Kultur beeinflufst haben, ergiebt eine sachliche Betrachtung der Neuzeit, dafs die lebendige Kraft für die Kultur das Kapital ist. In Bildung und Ausnutzung dieses Kulturmittels haben aber ersichtlich Engländer und Amerikaner die höchste Stufe erreicht. Es war deshalb geboten, die besten Seiten des englisch-amerikanischen Wesens bei Aufstellung des Lehrplanes zu berücksichtigen und durch Verwertung des Amerikanismus in seiner reinsten Form eine solche Ausbildung der Schüler anzustreben, dafs sie in praktischer Lebensauffassung jedem Wettbewerb gewachsen sind.“ Wie wenig vornehm die ganze Kampfesweise dieses Eiferers für das alte Gymnasium ist, indem er sich nicht scheut, seine Gegner zu verunglimpfen, mag folgende Stelle über das allgemeine Lehrziel der evangelischen Religion beweisen: „Der evangelische Religionsunterricht an der höheren Schule verfolgt das Ziel, die Jugend Gottes Wort zu lehren und sie zu der Überzeugung zu erziehen, dafs es nützlich und notwendig ist, im späteren Leben in Glauben und Kirchlichkeit ein wirksames Beispiel zu geben.“

Um eine Antwort auf die Frage nach dem Werte der formalen Bildung zu ermöglichen, hat Baar in seinen *Studien zur Frage der intellektuellen Ausbildung* alle bisher in diesem Streit hervorgetretenen Gesichtspunkte und Auffassungen nach ihren bedeutendsten Vertretern (z. B. Schmeding, Lichtenheld, Keller) möglichst vollständig zusammengestellt und ihre wissenschaftlichen Voraussetzungen geprüft, von denen aus sie nach so verschiedenen Richtungen auseinander gegangen sind. Im ersten Teil begründet er auf psychologischer Grundlage die Möglichkeit der formalen Bildung, im zweiten giebt er die Mittel an, die zur intellektuellen Bildung führen, soweit die Denkgesetze in Betracht kommen, und endlich im dritten erörtert er die intellektuelle Ausbildung in ihrem Verhältnis zur Induktion und Deduktion, wobei die beiden Methoden der Verstandesthätigkeit in ihrer Bedeutung für wissenschaftliche und praktische Arbeit gewürdigt werden.

Einen schätzenswerten Beitrag zur Entwicklung unseres höheren Schulwesens — er bezeichnet ihn als einen geschichtlichen Kommentar zu den Verordnungen des Jahres 1892 — hat Max Nath in seinen *Lehrplänen und Prüfungsordnungen* geliefert. Im ersten Teil kennzeichnet er die einzelnen Verordnungen von der Einführung der Abiturientenprüfung bis zum Jahre 1892 und beleuchtet sie in ihren Hauptunterschieden und in ihrer geschichtlichen Bedingtheit. Er bespricht zunächst den könig-

lichen Erlafs vom 23. Dezember 1788, durch den eine Prüfung am Schulschlufs angeordnet wurde, sodann die Neuordnung der Entlassungsprüfungen von 1812, den Lehrplan von 1816, die neue Prüfungsordnung von 1834, den Normallehrplan von 1837 und die Verfügung von 1856, die einer Reihe von Übelständen abhelfen sollte. Im zweiten Abschnitt giebt er einen Überblick über die Realschule bis 1859 und bespricht besonders die Unterrichts- und Prüfungsordnung aus diesem Jahre. Der dritte Abschnitt bietet die Entwicklung des gesamten höheren Schulwesens von 1867 bis 1892. Der zweite Teil des Buches stellt aus den Lehrplänen für jedes einzelne Fach die Hauptgesichtspunkte der Lehrstoffverteilung und der methodischen Anweisungen zusammen und verfolgt die heute geltenden Vorschriften der Prüfungsordnung in ihrer geschichtlichen Entwicklung und Wandlung nach bestimmten Gesichtspunkten in zusammenhängender Darstellung. Angehängt ist eine Tabelle, die in vortrefflicher Übersicht den Mafsstab bietet, wie er im 19. Jahrhundert für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule den Reifeprüfungen zu Grunde gelegt wurde. Das Buch enthält in gedrängter Kürze übersichtlich und klar alles Wichtige aus der Geschichte der Lehrpläne und Prüfungsordnungen unserer höheren Schulen und wird jedem sehr willkommen sein, der sich darüber unterrichten will, wie die innere Einrichtung unseres höheren Schulwesens geworden ist.

Dafs auch unter den Altphilologen die Zahl derjenigen stets wächst, die eine durchgreifende Reform unseres Gymnasiums für notwendig halten, um mit dem Aufgeben der Form den Geist des alten Gymnasiums zu retten, dafür ist Neubauer mit seiner Schrift *Die Zukunft des Gymnasiums* ein neuer Beweis. Wissenschaftliche Gründlichkeit, sittliche Vertiefung, Verständnis des zeitgenössischen Geisteslebens und Erziehung zur ernsten Mitarbeit an den wichtigen Aufgaben, die die Gegenwart den geistigen Führern unseres Volkes stellt, sind ihm die Aufgaben des Gymnasiums, die dieses heute aber nicht lösen könne. Er lehnt die Ansicht, dafs ohne Griechisch eine echt humane Sittlichkeit unmöglich sei, ab und will, weil das Gymnasium heute den pflichtmäfsigen Betrieb zweier toten Sprachen nicht ertragen könne, das Griechische als pflichtmäfsigen Unterrichtsgegenstand ausgeschieden wissen. Die Leistungen in den beiden alten Sprachen seien stark zurückgegangen, und das Gymnasium sei in Gefahr, der Ungründlichkeit zu verfallen. Auch sei ein nicht geringer Teil der Gymnasialpartei der Ansicht, dafs die Frucht des griechischen Unterrichts für die Mehrzahl der Schüler gering sei. Ein Ersatz für den Gedankenreichtum der griechischen Litteratur sei in dem von den höheren Schulen noch nicht genügend erschöpften Gedankenreichtum und inneren Gehalt unserer eigenen Litteratur zu finden. Die hervorragendsten Werke der griechischen Litteratur seien in Übersetzungen zu lesen, wie solches schon heute auf den Realgymnasien und Oberrealschulen geschehe. Das Griechische soll in den drei oberen Klassen wahlfrei in drei wöchentlichen Stunden gelehrt werden; die Schüler, die auf Griechisch verzichten,

nehmen am englischen Unterricht teil. Das Latein soll in Quarta mit 10 Stunden einsetzen, diese auch in den Tertien und in Untersekunda behalten und in den drei oberen Klassen mit acht wöchentlichen Stunden ausgestattet werden. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt in Sexta mit dem Französischen. Der Verf. schliefst sich also der Forderung eines gemeinsamen lateinlosen Unterbaus für alle höheren Schulen wenigstens für die beiden unteren Klassen an. Weil unsere Zeit von nationalen Gedanken erfüllt sei und durch die Ergebnisse der neueren Forschungen sehr wesentlich bereichert sei, so will er die durch Entfernung des Griechischen frei werdende Zeit einerseits für eine Verstärkung des realen, besonders des physikalischen und des erdkundlichen Unterrichts, dessen Lage auf den höheren Lehranstalten geradezu jammervoll sei, anderseits für eine Erweiterung und Vertiefung des deutschen Unterrichts verwendet sehen, dem er 38 wöchentliche Stunden insgesamt zuweist, während er sich heute auf dem Gymnasium mit 26 Stunden begnügen mufs. Von einer solchen Reform erwartet Verf. nicht das Ende, sondern die Wiedergeburt des Gymnasiums.

Ebenfalls betont Dahn die Notwendigkeit einer Schulreform. Er greift *das herrschende Schulsystem* scharf an, erkennt aber offen das Wertvolle in unserem heutigen Schulwesen, z. B. die neue Prüfungsordnung, an. Besonders erklärt er sich gegen die Abschlufsprüfung, mit deren Aufhebung ja für manche ein Stein des Anstofses beseitigt ist, während andere, die auch etwas von Unterricht und Erziehung verstehen, nichts von den hygienischen und pädagogischen Nachteilen erfahren haben und der unmafsgeblichen Meinung sind, dafs die Abschlufsprüfung recht gut hätte wirken können, wenn die Behörden nicht in übel angebrachter Nachsicht die Bestimmungen erheblich gemildert hätten. Für einen „Hauptkrebsschaden" unseres heutigen Schulsystems erklärt es Dahn, dafs ein Lehrer von den Behörden für gut gehalten werde, wenn er streng die bis ins kleinste vorgeschriebenen Formen erfülle, dafs er aber für minderwertig gelte, wenn er sich hier und da aus inneren Gründen der Pädagogik über die Formen hinwegsetze. Er verlangt deshalb eine gewisse Freiheit in der sinngemäfsen Auslegung des Lehrplans, eine volle Freiheit in der Wahl einer seiner Natur angepafsten individuellen Methode. Sodann wendet er sich der Frage der Überbürdung der Schüler zu, die alle nervenkrank werden müfsten, wenn sie die heutigen Forderungen buchstäblich erfüllen sollten. Des weiteren bekämpft er die übertriebene Betonung des altsprachlichen Unterrichts in den Gymnasien, des neusprachlichen in den Realanstalten und fordert die Entfernung jeder fremden Sprache aus den beiden unteren Klassen und eine stärkere Berücksichtigung des Deutschtums in Sprache, Litteratur, Geschichte und Erdkunde, verlangt den Wegfall der „übermäfsigen Uniformierung aller Schulen von Memel bis Saarbrücken, von Emden bis Kattowitz" und tritt nachdrücklichst für die Gleichberechtigung aller neunstufigen höheren Schulen ein. Zuletzt bespricht er die Hauptschwierigkeiten, die der von ihm angeregten

Schulreform entgegenstehen, und zeigt die Wege, wie sie zu einem allgemein befriedigenden Ziele zu führen ist.

P. Cauer sucht nachzuweisen, wie *das Gymnasium dem Leben dient,* indem er an Beispielen zeigt, wie griechische und römische Litteratur und Geschichte auf ein wesentlich praktisch gerichtetes Leben fruchtbar vorbereiten können. Er stellt z. B. die Behauptung auf, dafs je weiter die Naturforschung fortschreite, je vollkommener die Anwendung ihrer Ergebnisse werde, desto mehr das Verhältnis des einzelnen Menschen zur Mutter Natur mittelbar, mechanisch werde, und empfiehlt als ein Mittel, dafs man in der Himmels- und Erdkunde den Geist wieder in die Zeiten naiver Naturanschauung zurückversetze. Jene Entfremdung von der Natur zeige sich besonders deutlich darin, dafs die Grundlagen des Wirtschaftslebens den Blicken der meisten unter den sogenannten Gebildeten entzogen seien. Um sie kennen zu lernen, weist er auf Homer als den besten Erzieher hin. Für Staat und Politik könne man aus der Verfassungsgeschichte Athens und Spartas lernen, der für alle Zeiten typischen Vertreter eines grofsen Gegensatzes in der Regierungsweise, aus den Ständekämpfen in Rom u. a. Für die Geschichte sei das klassische Altertum doch die eigentliche Quelle. Zwar würden heute auch aus anderen Gebieten der Geschichte Kenntnisse reichlicher zugeführt. Aber was dem Geist Nahrung gebe, ihn wachsen und sich entfalten lasse, das sei die alte Geschichte. Wir sind demgegenüber der ketzerischen Meinung, dafs die deutsche Geschichte dasselbe leistet und aufserdem doch den aufserordentlichen Vorteil hat, dafs wir durch sie lernen, wie es in unserm Hause aussieht. Verf. mufs dann auch selbst zugestehen, dafs sein Ziel zu hoch gesteckt sei, dafs es sich nur bei eingehendster Beschäftigung mit dem Altertum erreichen lasse, dafs diese aber heute nicht mehr möglich sei. Wenn man nach dieser Erkenntnis nur auch immer handeln wollte! Aber wir sehen in der That heute so manchen Jünger des Altertums für dieses sich so entzücken, dafs er darüber die Wirklichkeit ganz vergifst.

Im Verein schweizerischer Gymnasiallehrer hat R. Banz über die Frage: *Soll der Unterricht in den klassischen Sprachen auf den oberen Stufen des Gymnasiums den Forderungen der Gegenwart entgegenkommen? Wenn ja, wie kann das geschehen?* gesprochen und seine Ausführungen zu folgenden Leitsätzen zusammengefafst: Der Unterricht in den klassischen Sprachen soll berechtigten Forderungen, die von der Gegenwart an ihn gestellt werden, entgegenzukommen suchen. Die Forderung einer Schmälerung zu Gunsten der Realien kann nicht als berechtigt betrachtet werden; vielmehr liegt es im Interesse einer gediegenen Jugendbildung, dafs seine Stellung am humanistischen Gymnasium eine herrschende werde, doch nur im Sinne einer allgemeinen Schule, nicht eines philologischen Seminars. Berechtigt ist die Forderung einer Nutzbarmachung des klassischen Unterrichts für die Gegenwart durch eindringliches Betonen des ästhetischen Momentes, ganz vorzugsweise durch Verwerten der von den Klassikern über soziale und politische Erscheinungen ihrer Zeit gegebenen

Aufschlüsse. Sowohl die ästhetischen, wie die sozialpolitischen Erörterungen dürfen zu eigentlichen litterarischen oder kulturgeschichtlichen Vorträgen nicht auswachsen, sondern sollen durchweg den Charakter gelegentlicher Besprechungen und Anregungen an sich tragen.

Vom katholischen Standpunkt aus wettert Förster in seinen *schulklassischen Verirrungen* gegen die alten Klassiker. „Der Klassikerwahn grenzt oft an eine Art von Terrorismus und Unfehlbarkeitslehre, und er steht meistens in unheimlicher Kältebeziehung zum Christentum, das doch die Dominante unseres Erziehungswesens bilden mufs.“ Und nun veranstaltet er eine ganz niedliche Blütenlese auf dem Felde „klassischer“ Ausschweifungen, damit in Zukunft nüchterner und sachlicher über die „Klassiker“ geurteilt werde. Heidenverhätschelung und Christenzurücksetzung sind diesem Eiferer die beiden grofsen Verirrungen auf schulklassischem Gebiet. Sie erklären sich nach ihm daraus, dafs viele Christen sich aus Unwissenheit oder Gutmütigkeit „klassische“ Märchen bis auf den heutigen Tag haben aufbinden lassen, während andere entweder nicht das Herz bei der Religion haben, oder den Kampf für christliches Schulrecht vernachlässigen oder schlaff führen. Erst wenn man christlich-konfessionelle Mittelschulen habe, werde man auch heidnische Klassiker christlich-katholisch zu erklären wagen. Dem Wunsche des Verf., dafs aus dem Funkensprühen der Kritik das Licht der Wahrheit hervorgehe, können wir uns nur anschliefsen, müssen aber freimütig bekennen, dafs sein Buch keine Funken sprüht, die zur Wahrheit führen können.

Die von den Lobrednern der alten Sprachen und Litteraturen immer aufs neue ins Feld geführten Gründe, kein Unterrichtsgegenstand bilde wie sie das Denkvermögen und das ästhetische und sittliche Gefühl, ihre Kenntnis sei bei der mannigfachen Verknüpfung derselben mit allen Wissenschaften jedem Gebildeten unentbehrlich, bekämpft G. Baumann in seiner Schrift *Die klassische Bildung der deutschen Jugend* vom pädagogischen und deutsch-nationalen Standpunkt aus in knapper, klarer und auf einen gröfseren Leserkreis berechneter Darstellung. Er will die alten Sprachen bis auf die lateinische und griechische „Wortlehre“ aus den höheren Schulen entfernt wissen. An ihrer Stelle sollen die Fächer eingeführt oder verstärkt werden, die eine wahrhaft allgemeine Bildung verleihen. Ebenso gut wie durch die alten Sprachen könne das Gedächtnis durch Natur- und Erdkunde, durch Geschichte und durch die neueren Sprachen geschult werden; besser als durch Griechisch und Latein könne der Verstand durch Mathematik und Naturwissenschaften und durch Übung im deutschen Aufsatz geschärft werden, besser als durch griechische und römische Litteratur der Sinn für das Ideale und Schöne durch unsere eigene Litteratur, durch Musik und durch die zeichnenden Künste geweckt und gepflegt werden. Geht der Verf. auch in manchen Forderungen zu weit, so dafs auf deren Erfüllung für absehbare Zeit nicht zu rechnen ist, so kann doch die Berechtigung zur Bekämpfung der Hochachtung vor allem Fremden und damit der Mangel an nationalem Selbst-

vertrauen nur anerkannt werden, und es berührt angenehm, dafs er so nachdrücklich für eine stärkere Berücksichtigung des Deutschen zur Weckung und Stärkung des Nationalbewufstseins und für den hohen Wert einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung eintritt.

Als ein Anhänger der humanistischen Richtung und doch nicht als ein Freund des heutigen Gymnasiums giebt sich A. Fischer in seinem Buche *Das alte Gymnasium und die neue Zeit*. Um die Grundfragen der Schulreform im Zusammenhang besprechen zu können, beleuchtet er zunächst den gegenwärtigen Stand unserer Gymnasien. Er stellt sich dabei auf den Standpunkt des gesunden Menschenverstandes, „soweit solches beschränkter Subjektivität möglich ist“. Nach einer geschichtlichen Entwicklung des Gymnasiums erörtert er die Lehrpläne von 1892, die weder wesentlich neue Wege eingeschlagen haben, noch das nationale Ziel klar und bestimmt zum Ausdruck bringen, noch das Ende des Formalismus bedeuten, noch geeignet sind, die Überbürdung zu beseitigen. Deshalb ist die heutige Gymnasialbildung unzureichend und eine Reform dringend nötig, die dem Verf. auch in den Reformgymnasien nicht gelöst erscheint, weil sie nur den alten Text in einem neuen Einband bieten. Das Bildungsideal der höheren Schule kann weder rein wissenschaftlich, noch ein humaner Kosmopolitismus sein, sondern, weil die Erziehung sich den eigenen Bedürfnissen, den Forderungen des modernen, nationalen Lebens anzupassen hat, nur national. Die Erziehung mufs im besten und vollen Sinne des Wortes volkstümlich sein; denn im Boden der Heimat, in der Seele des eigenen Volkes liegen die geheimen Kräfte der Gesundung. Die höhere Schule mufs der Jugend nicht blofs eine absolute Geistesbildung geben, wie es das heutige Gymnasium trotz alledem und alledem thut, sondern sie in die Geistesströmungen unserer Zeit, wenn auch nur propädeutisch, einführen; sie mufs die nötige Ausrüstung erhalten, um sich in politischen, sozialen, wissenschaftlichen und künstlerischen Verhältnissen unserer Tage zurecht zu finden. Ein Wissen, das zum Verständnis unserer Tage nicht in unmittelbarer Beziehung steht, gehört darum nicht zur allgemeinen Bildung, sondern zur Spezialforschung und ist deshalb aus der Schule zu verweisen.

Die Grundlage unserer Kultur ist nicht das Altertum; es darf deshalb auch nicht zur Grundlage unserer höheren Jugendbildung gemacht werden. Die Grundlage unserer Kultur ist national, und daher mufs auch die Grundlage unserer höheren Erziehung national sein. Das Fremde kann nur ergänzend und ausgleichend hinzutreten. So können uns die Griechen am besten über die Gesetze der Sinnenschönheit unterrichten, und wir müssen ihrer bildenden Kunst unsere Aufmerksamkeit zuwenden; ihre dichterischen Kunstwerke sind uns durch Übersetzungen zugänglich und allenfalls aus ihnen zu unserer Kenntnis zu bringen. Verf. untersucht dann genauer den Wert der alten Litteratur, indem er sich an den Kanon des Schullesestoffs hält. Für das Griechische empfiehlt er Beschränkung auf Einzelerscheinungen und auf einzelne für die Jugend ge-

eignete Schriftwerke, die dann in der Übersetzung zu lesen seien. Das Lateinische greift ungleich mehr in das Leben unserer Tage ein als das Griechische und ist deshalb beizubehalten, aber wesentlich einzuschränken. Die römische Litteratur hat für uns nur einen beschränkten Kulturwert, ist aber, weil in ihr der Geist der lateinischen Sprache am klarsten zum Ausdruck kommt, zur Grundlage des lateinischen Unterrichts zu machen. Die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische ist nur zur Einübung der elementaren Grammatik zulässig. Der Hauptnachdruck mufs auf die Übersetzungen ins Deutsche gelegt werden, die nicht nur nach der Wortrichtigkeit, sondern auch nach der Klarheit des Stils zu beurteilen sind. Die Grammatik ist durchaus in den Dienst des Lesestoffs zu stellen und entsprechend zu vereinfachen. Also das Altertum ist nicht vom Lehrplan abzusetzen, wohl aber dessen Wertschätzung erheblich einzuschränken.

Wie ist nun der Bildungsstoff zu ordnen? Für die formale Bildung kommen Mathematik, Grammatik und formale Philosophie in Betracht und für die reale die Naturwissenschaften, die Erd- und Menschenkunde. Zu dieser gehört auch die Kenntnis der neueren Sprachen; doch soll die Schule nur eine davon betreiben; eine zweite zu lernen, soll dem Geschmack des Einzelnen vorbehalten bleiben. Eine besondere Pflege soll dem Deutschen zu teil werden. In der Geschichte ist vor allem die Kulturgeschichte zu berücksichtigen, deren wichtigstes Gebiet die Kunstgeschichte zu bilden hat. Die ideale Bildung wird durch die Religion übermittelt. Die technische Ausbildung ist bisher kläglich gewesen. Darum mufs vor allem ein planmäfsiger Turn-, Zeichen- und Gesangunterricht eingeführt werden; doch ist auch der Handfertigkeitsunterricht, wenn auch zunächst nur als wahlfreies Fach, in den Lehrplan aufzunehmen. Der Entwurf eines Lehrplans giebt an, wie Verf. sich die Umsetzung seiner Darlegungen in die Wirklichkeit denkt. Es sei nur hervorgehoben, dafs die Stundenzahl für Latein mit 66, für Deutsch mit 40 wöchentlichen Stunden angesetzt ist, um eine gröfsere Vertiefung zu ermöglichen und der Neigung unserer Jugend zur Oberflächlichkeit wirksam entgegenzuarbeiten.

Einen schätzenswerten Bericht über die Verhandlungen, die auf der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen über die *Reformgymnasien* gepflogen sind, und bei denen Anhänger und Gegner zu Worte gekommen sind, giebt Menge in LL. Eine Annäherung der Parteien habe nicht stattgefunden; die Frage sei noch nicht spruchreif. In den angefügten weiteren Ausführungen hält M. eine Einheitsschule, d. h. ein Gymnasium, das auch die Vorbildung der jetzigen Realgymnasiasten übernehmen könne, für möglich; doch scheine jetzt jede Aussicht auf Beseitigung der Realgymnasien geschwunden zu sein. Er geht dann näher auf den einen Nachteil der bestehenden Dreiteilung im höheren Schulwesen ein, nämlich auf die Schwierigkeit für die Schüler, die die eine Anstalt verlassen und zu einer anderen übergehen wollen. Die Beseitigung dieser Schwierigkeit bezeichnet er als den Hauptzweck der

Reformschulen. Brächten sie den grofsen volkswirtschaftlichen Vorteil, dafs sie wenigstens für 60 von 100 Schülern, die jetzt das Gymnasium vor der Abgangsprüfung verlassen, aufs beste sorgten, so könne man manche Nachteile ruhig in den Kauf nehmen, nur den nicht, dafs die für die höchste Bildung befähigten und geeigneten Schüler bei diesem Schulsystem nicht zu ihrem Rechte kämen. Erbringe das Reformgymnasium den Nachweis, dafs es die Schüler seiner Gymnasialabteilung ebenso weit fördere wie die Gymnasien alten Stils, so sei seine theoretische Berechtigung dargethan. Für die Reformrealgymnasien giebt er dies bereits zu; für die Gymnasien nach Frankfurter Art liege aber die Sache anders. Kleinere Städte würden nicht auf eine Vollanstalt verzichten wollen; für sie komme also der Geldvorteil, der für jenes System ins Feld geführt werde, nicht in Betracht. Aber auch das Frankfurter Goethe-Gymnasium sei nur ein neunstufiges Gymnasium ohne realistische oder realgymnasiale Nebenkurse. Aus den Jahresberichten der Anstalt versucht er dann den Nachweis, dafs es die Aufgabe, um deretwillen es in erster Linie gegründet sei, nämlich den Übergang zu einer anderen Lehranstalt zu erleichtern, thatsächlich nicht erfülle. Werde aber die Möglichkeit zur Verteilung der Kinder auf drei Schulgattungen je nach ihrer Befähigung nicht erreicht, blieben vielmehr die Kinder auf dieser Anstalt, so entfalle die Daseinsberechtigung für das Reformgymnasium, weil man dann lieber das Gymnasium alten Stils auch in den gröfseren Städten beibehalten wolle, zumal sich nicht erweisen lasse, dafs es besser sei, mit dem Französischen den fremdsprachlichen Unterricht zu beginnen und den altsprachlichen Unterricht weiter hinaufzuschieben. Hier läfst M. aber ein wichtiges Moment aufser acht, das ist die Berechtigungsfrage und die „Dignität". So lange das Gymnasium allein alle Berechtigungen gewährt und weit und breit als die vornehmste Schule gepriesen wird, so lange wird sich eine zweckmäfsige Verteilung der Schüler auf die drei Schularten nicht vollziehen, so lange werden die Eltern alles daran setzen, ihre Söhne, die sie einmal dem Gymnasium, auch dem Reformgymnasium zugeführt haben, auf dieser Anstalt zu halten.

Über die *Unterrichtsergebnisse der Reformschulen* mögen hier zwei Urteile Platz finden. Treutlein schreibt über das erste Jahr des lateinischen Unterrichts an seinem Reformgymnasium: „Mit Freuden dürfen wir es aussprechen, dafs die guten Hoffnungen in Erfüllung gegangen sind, die wir im vorigen Jahresbericht auf Grund fremder Erfahrungen sowohl für den Betrieb der ersten alten Sprache, als auch, was besonders wichtig ist, für die allgemeine geistige Entwicklung der Schüler glaubten aussprechen zu dürfen. Auch der Revisionsbescheid fällte ein recht günstiges Urteil. Mit Eifer traten die Schüler an die neue Aufgabe heran, und trotz der grofsen zu erlernenden Menge von Wörtern und Formen stellte sich weder eine Überbürdung der Schüler, noch auch ein Erlahmen ihres Eifers ein. Dies wurde ermöglicht durch verschiedene günstige Umstände, die eben aus dem Grundgedanken des Reformlehr-

plans entspringen: die mehrjährige gründliche Übung im Deutschen, die durch drei Jahre fortgesetzte, somit hinreichend gegründete Einführung ins Französische, die in beiden Sprachen anfangs mehr zurücktretende, allmählich und stufenweise stets stärker gepflegte Gewöhnung an abstraktes Denken und entsprechende Stärkung im Verständnis abstrakter Dinge, die gröfsere geistige Reife der Schüler, die reiche Zahl der für den Lateinunterricht angesetzten Wochenstunden, die Aufnahme blofs dieses einen neuen Lehrgegenstandes in der Untertertia, endlich die stete Rücksichtnahme auf das erlernte Französisch sowohl betreffs des Wortschatzes, als auch besonders hinsichtlich der bei dessen Erlernung befolgten Methode. Wir haben die Erfahrungen, die beim Unterricht der neuen Fremdsprachen gemacht worden sind, benützt und damit bis jetzt gute Erfolge erzielt. „„Die Schüler verfügen über den Stoff, den sie erlernt haben, mit Leichtigkeit und sind in den Elementen, die ihnen bisher zugänglich gemacht worden sind, sehr sicher.““

So konnte als Zielleistung des ersten Jahres Lateinunterricht nicht nur die Kenntnis der Formenlehre erreicht werden, sondern es war auch möglich, eine grofse Menge von syntaktischen Dingen, die bei dem sonst üblichen lateinischen Unterricht erst viel später zur Darstellung und Einübung kommen, schon jetzt unseren Schülern zur Aneignung zu bringen. Demgemäfs dürfen wir mit Grund hoffen, dafs die Erfahrungen, die wir im ersten Jahre mit dem Anfangsunterricht des Lateinischen gemacht haben, durch die Arbeit und die Ergebnisse der nächsten Jahre werden bestätigt werden.“

Und Bösche urteilt über den Reformlehrplan der Lippstädter Anstalt: „Die Erfahrungen, welche weiter mit der neuen Einrichtung gemacht wurden, haben auch jetzt den Erwartungen durchaus entsprochen. Die frische Bewegung im Sprachunterricht selbst, die auf das gesamte geistige Leben der Jugend wirkende Anregung erfreuen alle Beteiligten. Allerdings erfordert der Sprachunterricht jetzt unausgesetzt die ganze persönliche Kraft der damit betrauten Lehrer und ebenso auch der vorwärts zu führenden Schüler. Insbesondere darf bei dem lateinischen Anfangsunterricht in Tertia irgendwelche Zeit nicht versäumt werden: Knaben, welche sich hier gehen lassen, bleiben unfehlbar zurück und werden bei dem strengen Aufbau der lateinischen Sprache und dem regelmäfsigen Fortschritt in dem sorgfältig eingeteilten Stoffe dann nur mit ganz besonderer Anstrengung wieder nachkommen können. Was bei dem früheren Beginn mit der lateinischen Sprache in Sexta mechanisch und langsam eingeübt werden mufste, wird hier in Tertia erleichtert teils durch die bereits erfolgte sprachliche Ausbildung der Knaben, insbesondere wenn die allgemein grammatische Formen- und Satzerklärung mit stets erneutem Nachdruck getrieben worden ist: — teils durch das zunehmende logische Verständnis, auf welches bei dem Tertianer gerechnet werden darf. Bei der stetigen Heranziehung des Gedächtnisses, die durch unermüdliche Bildung und Einübung von Formen- und Vorstellungsreihen unterstützt werden

mufs, ist es möglich geworden und wird es immer sicherer erreicht werden, dafs fast alle Schüler zu günstigen Ergebnissen kommen."

Dafs aber manche Unterrichtsbehörden noch immer Bedenken tragen, den Wünschen auf Umwandlung einer höheren Lehranstalt in eine Reformschule nachzukommen, zeigt der Bescheid des Oberschulrats zu Strafsburg an das Progymnasium zu *Thann*, „dafs die mit den sogenannten Reformschulen zusammenhängenden Fragen durch die Erfahrung noch nicht soweit geklärt worden sind, dafs eine allgemeine Ordnung des Lehrplanes der höheren Schulen daraufhin mit Sicherheit gegeben werden könnte. So lange aber nicht für alle öffentlichen höheren Schulen des Landes gemeinsame Anordnungen in dieser Richtung getroffen werden, mufs ich davon absehen, eine einzelne der aus Landesmitteln unterhaltenen höheren Schulen nach einem nicht hinreichend feststehenden und in seinen Ergebnissen noch unsicheren Plan einzurichten. Sofern von einer Gemeinde die Errichtung einer sogenannten Reformschule beabsichtigt wird, werden ihr grundsätzliche Bedenken nicht entgegengestellt werden."

Wer sich nun über die Einrichtungen und Vorteile der Reformschulen unterrichten will, dem kann Lentz, *Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaus aller höheren Lehranstalten*, empfohlen werden. Der Verf. ist Altphilologe und ist gerade von seinem Standpunkt aus, um den altsprachlichen Unterricht möglichst zu erhalten, ein warmer Anhänger und Verteidiger der Reformschulen geworden. Nachdem er die Grundsätze der preufsischen Schulpolitik gekennzeichnet hat, erörtert er die praktischen Vorteile des gemeinsamen Unterbaus, dessen segensreiche Wirkungen für Eltern und Schule sowohl wie auch für das Staatsleben und dann dessen pädagogische Vorzüge. Besonders bemerkenswert sind die Mitteilungen aus den Berichten über die an den Reformschulen gemachten Erfahrungen. Zutreffend weist der Verf. im letzten Abschnitt nach, wie die Stärkung des Nationalbewufstseins eine Umformung des Bildungsbegriffs hervorgerufen habe, und hebt nachdrücklich den hohen Wert einer gemeinsamen nationalen Bildung hervor. Im Anhang werden ein Verzeichnis der schon bestehenden Reformschulen und die Lehrpläne des Altonaer und Frankfurter Systems veröffentlicht.

Die gesammelten Aufsätze von A. Matthias aus *Schule, Unterricht und Erziehung* gehören verschiedenen Zeiten an und verdanken verschiedenen Veranlassungen ihre Entstehung. Ihr Inhalt ist in langjähriger praktischer Arbeit und in ernster Forschung gewonnen; die Ausführungen zeigen ein ruhig abwägendes Urteil und bekunden in warmer Liebe zur Jugend das Streben zu helfen, wo es wirklich not thut. Die 28 Reden, Vorträge und Aufsätze sind unter den Gesichtspunkten: A. Allgemeine Schulfragen, B. Aus dem deutschen Unterricht, C. Pädagogisches, D. Vaterländisches, zu kleineren Gruppen zusammengefafst. In den Aufsätzen der ersten Gruppe behandelt der Verf. im wesentlichen Fragen der Schulreform. Er zeigt sich hier als Anhänger des Gymnasiums, giebt aber den Realanstalten das, was ihnen zukommt. Die humanistischen Be-

strebungen seien hauptsächlich durch ihre einseitigen Lobredner in Mifskredit gekommen; die Gymnasien müfsten Zugeständnisse an die Gegenwart machen, und abgeschmackt sei es, in diesen Zugeständnissen ein solches an den Materialismus zu sehen. „Wir sehen in dem wüsten Streit der beiden Schulgattungen", so schreibt er über die humanistische Bildung an den Realgymnasien, „gar keinen Nutzen und in stürmischen und rücksichtslosen Angriffen des einen auf den anderen nicht den Beruf gymnasialer und realgymnasialer Schulmänner, sondern darin, dafs diese Schulen, die aus dem geschichtlichen Entwicklungsgang unseres Volkes und dem verschiedenen Bedürfnis verschiedener Zeiten erwachsen sind, sich einander zu ergänzen suchen und diejenigen, die an der einen oder der anderen Schulgattung zu wirken berufen sind, darauf hinweisen, was an jeder Anstalt kennens-, schätzens- und lobenswert ist." Das sind Worte, die, wenn sie auch vor langer Zeit geschrieben sind, noch heute hüben und drüben beherzigt werden sollten. Denn nichts hat in dem Streit um die Neugestaltung unseres höheren Schulwesens mehr verletzt als die persönliche Verletzung des Gegners. Über Gründe für und wider ritterlich streiten, das ist Menschenart und soll so bleiben, weil solch ein Kämpfen der Sache dient und aus der Liebe zur Jugend und damit zum Volke entsprungen ist. Wie solch ein Kampf zu führen ist, zeigt Matthias z. B. in dem oben genannten Aufsatz, in dem er sich mit Paulsens Buch über das Realgymnasium und die humanistische Bildung auseinandersetzt. Dafs auch Schulreformfragen streng sachlich, ohne gehässige Angriffe auf den Gegner behandelt werden können, beweist er durch den Vortrag über die Gleichwertigkeit der Oberrealschulbildung und Gymnasialbildung, der Jb. XIV, 12 ausführlich besprochen ist.

Freimütig urteilt er über die neuen Lehrpläne von 1892, die den „Kompromifs unserer Tage an sich tragen, welche Tage des Überganges aus alten Zuständen in neue Verhältnisse sind", erkennt rückhaltlos ihr Gutes an, z. B. die Änderung der Lehraufgaben in der Geschichte, betont aber ebenso bestimmt das Unzulängliche; so z. B. vermifst er bei den Lehrgängen für den deutschen Unterricht die rechte Gründlichkeit und die richtige Auswahl. Den Frankfurter Reformversuchen legt er eine grofse Bedeutung für die Zukunft unseres höheren Schulwesens bei. Völlige Zustimmung verdient sein Urteil S. 136: „Mag man nun über diesen Versuch denken, wie man will, etwas Gesundes liegt insofern darin, als das unselige Nebeneinander, worunter das Gymnasium und Realgymnasium von 1892 besonders in der Tertia leiden mufs, vermieden und in ein gesunderes Nacheinander verwandelt wird. In den Tertien der Gymnasien und Realgymnasien, in den Jahren also, wo unsere Knaben im Entwicklungsalter und — so weit es sich um evangelische Schüler handelt — in der Konfirmationsvorbereitung sich befinden, müssen drei fremde Sprachen, von denen keine die Führerrolle mehr hat, unsere Schüler erdrücken und überbürden. Hier hat nach unserer Meinung noch einmal die wirkliche Reform mit Verstärkung des Lateins und Verschiebung

des Griechischen um eine oder zwei Stufen nach oben. Geschieht das nicht, so fürchten wir für unsere humanistische Bildung.“ (Vergl. dagegen die neuen Lehrpläne von 1902!) Deshalb kann die grofse Zahl der Schulmänner, die von der Durchführung des Frankfurter Lehrplans eine Gesundung unseres höheren Schulwesens erhoffen, volles Vertrauen zu dem Manne hegen, der in leitender Stellung vor anderen berufen ist, die Schulreform fortzusetzen.

Über die Prüfungsordnung urteilt er: „Für die lateinlosen Schulen ist die neue Ordnung entschieden eine Reform, für die lateintreibenden ist es keine Reform, sondern ein Übergangszustand. Hoffen wir, dafs es kein Übergang ist wie der, wobei dem Fuchs das Fell über die Ohren gezogen wurde, sondern ein Übergang zu kräftiger ausgestalteten Formen, bei denen das jetzige vielseitige Nebeneinander und der Allerweltscharakter der Lateinschulen wieder einer gesunden Einseitigkeit Platz macht, die in unserm alten Gymnasium so mancher festgeschlossenen und festgefügten Persönlichkeit fördersam gewesen ist.“

Dem Verf. ist ein gesunder Optimismus eigen; mit aller Entschiedenheit wendet er sich daher gegen den verzagenden und verbitternden Pessimismus, der der Entwicklung unserer Schulen und dem Lehrerstande in seiner Arbeit, seiner Stellung und seiner Wertschätzung so sehr geschadet hat. In dem Aufsatz *Naturforschung und Schule* setzt er sich mit Pregers gleichnamiger Schrift auseinander.

Von besonnenem Urteil zeugen auch die elf Aufsätze der zweiten Gruppe, in denen Fragen des deutschen Unterrichts behandelt werden, z. B. die Verbindung von litterarischen und allgemeinen Themen, die rechte Verwertung Walters von der Vogelweide, Gedankengehalt und Gestaltung der einzelnen Charaktere in Lessings Nathan. In der dritten Gruppe bringt der Aufsatz Ein Kapitel für sich Fingerzeige für die rechte Behandlung der Schüler. Die drei Stücke der vierten Gruppe endlich zeigen, dafs ihr Verf. ein warmer Vaterlandsfreund ist, der in knapper Form die Verdienste unserer grofsen Männer, Kaiser Wilhelms I. und seines Kanzlers, richtig zu würdigen versteht. Alles in allem ist dies ein Buch, das eifrig gelesen zu werden verdient. Wie der Verf. selbst sich sein Urteil wahrt, wünscht er auch von jedem, dafs er prüfe, und findet es aus dem Gesetz alles Werdens, dem jeder seinen Zoll zahlen müsse, erklärlich, dafs der Jüngere zu manchen Fragen eine andere Stellung einnimmt als die Älteren.

Ein überaus reicher Stoff ist wieder in dem so verdienstvollen Werke Kehrbachs, *Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge*, verarbeitet worden, das jetzt nicht mehr in Monatsheften, sondern in Vierteljahrsheften erscheint. Die vorliegenden beiden Abteilungen umfassen etwa die von Januar bis Juni 1897 erschienene pädagogische Litteratur.

Ausgehend von dem Goetheschen Wort: „Mir ist nicht bange, dafs Deutschland eins werde; unsere guten Landstrafsen und künftigen Eisen-

bahnen werden schon das ihrige thun", erläutert Wernicke kurz das Wesen der *Weltwirtschaft*, mit der etwas Neues in der Geschichte gegeben ist, und zeigt auf Grund der Statistik die Entwicklung des Welthandels. Als Bedingungen der Weltwirtschaft bezeichnet er die auf mathematisch-naturwissenschaftlicher Forschung beruhende wissenschaftliche Technik, die Erziehung einer geeigneten Arbeiterschaft und die Vervollkommnung des Kreditwesens. Die weltwirtschaftliche Entwicklung weise auf die Notwendigkeit einer *Nationalerziehung* hin, deren Aufgaben seien, über die nationalen Bedürfnisse der Gegenwart aufzuklären, ferner dafür zu sorgen, dafs die alten Aufgaben der Nation neben den neuen nicht vergessen werden, und endlich eine innere Übereinstimmung zwischen den Trägern der verschiedenen Aufgaben herzustellen. Zum Schlufs erörtert Verf. den Einflufs der Weltwirtschaft auf Deutschlands Schulwesen, wobei er besonders für den Ausbau des Fortbildungsschulwesens und der Berufsschulen aller Grade und Gattungen eintritt.

Die charakteristischen Erscheinungen der gegenwärtigen Weltlage und die Beziehungen zwischen *Weltmachtpolitik und Sozialpolitik* hat Oberwinder zu einem Gesamtbild zusammengefafst.

Je mehr sich die Aufgaben, die dem Menschen die Gegenwart stellt, steigern, umsomehr ist auch die Mitarbeit des Einzelnen erforderlich. Diese läfst sich mit Erfolg nur verwirklichen, wenn mit der *wirtschaftlichen Entwicklung unseres Volkes* auch die *Volksbildung* gesteigert wird, weil diese wieder fördernd auf jene einwirkt. Die richtige Auffassung vom Beruf hat nur eine religiös-sittliche Persönlichkeit. Sie heranzubilden, ist deshalb nach Vetter für eine gesteigerte Volksbildung die erste Forderung, zu der weiter die Forderungen einer gesteigerten geistigen Ausbildung und des technischen Könnens treten. Unter Zuhilfenahme der Statistik wird dann gezeigt, wie die Produktionsfähigkeit eines Volkes, sowohl was die Masse, als was die Güte der Erzeugnisse betrifft, von dessen Bildung abhängt.

Der zehnte Band von Dörpfelds *Gesammelten Schriften* bringt im ersten Teil unter dem Sondertitel „Sozialpädagogisches" den Katechismus für Väter und Mütter, den 1867 zuerst veröffentlichten Aufsatz „Soziale Frage", der zeigt, wie ernst der Schulmann die Fragen der Volkserziehung und des Volkswohls nahm. Den warmen Vaterlandsfreund, der den wichtigen Faktor des sozialen Fortschritts, die politische Macht, richtig einzuschätzen versteht, lernen wir in der Flugschrift „Deutschlands Rückgrat" kennen, das ihm Preufsen und sein Königtum ist. Manches Dörpfelds pädagogisches Denken und Streben Kennzeichnende bietet auch der zweite Teil, so die vertraulichen Ansprachen an seine Schulblattleser, so seine Bemerkungen über die Kennzeichen einer guten Schule und eines guten Lehrers, so die Nachträge zur Schulverfassungsfrage.

Der zwölfte Jahrgang des Jahrbuchs für das Unterrichtswesen in der Schweiz, 1898, das wieder A. Huber mit Unterstützung der Bundesregierung herausgegeben hat, enthält im ersten Teil den allgemeinen

Jahresbericht über das Unterrichtswesen und im zweiten Teil den statistischen Bericht für das Schuljahr 1897/98. Nach diesem wurden für das gesamte Unterrichtswesen 43 587 109 Fr., d. h. 14,9 Fr. auf den Kopf der Bevölkerung verausgabt. Die Beilagen bringen die neuen Gesetze und Verordnungen, die 1898 für das Unterrichtswesen erlassen sind.

Als mustergiltig können die ausführlichen *Instruktionen* bezeichnet werden, die dem Lehrplan für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien beigegeben sind. Der Lehrplan hat seit 1884 mannigfache Abänderungen erfahren, insbesondere derjenige für Mathematik und Physik; auch hat der Unterricht in der Geschichte eine Ausdehnung insofern erhalten, als der Neuzeit ein gröfserer Raum zugewiesen ist. Sowohl dadurch, wie durch die seit 1884 im Unterricht gewonnenen Erfahrungen und durch die erheblichen Fortschritte in der wissenschaftlichen Didaktik ist die Neubearbeitung der Instruktionen nötig geworden. Indem sie den Zweck des Lehrplans verdeutlichen und an zweckmäfsigen Beispielen veranschaulichen, können sie nicht nur die jüngeren Lehrer vor gröfseren Mifsgriffen bewahren, sondern auch für den erfahrenen Lehrer den sicheren Mafsstab in der Vergleichung und in der Beurteilung des eigenen Verfahrens abgeben. Eine reiche Litteratur für weitere Vorbereitung und Ausbildung ist in den Anmerkungen niedergelegt. Wo es nötig erschien, z. B. beim Unterricht in der Naturgeschichte, sind auch die wichtigsten Handbücher usw. angeführt. Uns ist kein Werk in Deutschland bekannt, das mit den Instruktionen an zweckmäfsiger Ausgestaltung und Anordnung des Stoffes und in der klaren und abgerundeten Darstellung auch nur zu vergleichen wäre. Darum dürfte der Wunsch berechtigt sein, dafs in dem führenden Bundesstaat, in Preufsen, einmal ein solches Werk geschaffen würde. Hier haben wir wieder einmal den Beleg, dafs auch wir für unser Schulwesen vom Ausland lernen können. Sind die Instruktionen auch zunächst für österreichische Gymnasien bestimmt, so können sie doch auch jedem Lehrer an höheren Schulen Deutschlands nur aufs wärmste empfohlen werden.

Der Kampf gegen die zu weit gehende Pflege der alten Sprachen und Litteraturen ist auch in Österreich entbrannt; auch hier wird eine Reform der Gymnasien immer entschiedener gefordert. Ein Ungenannter hat zur Feder gegriffen und seinem Herzen Luft gemacht. Er hat selbst die Abgangsprüfung mit Auszeichnung bestanden, hat an seinen Söhnen das Verkehrte des herrschenden Unterrichtssystems zu beobachten Gelegenheit gehabt und wendet sich nun in einem *Weckruf an Eltern und Erzieher*. Er entwirft ein Bild der österreichischen Gymnasialjugend, deren Körper schlecht entwickelt, deren Geist mit übel verdauter Wissenschaft übersättigt sei, und die durch Dünkel den Mangel an wahrer Bildung ersetze. Er kennzeichnet die Richtung und den Inhalt des Gymnasialunterrichts und verlangt die Trennung des Gymnasiums nach zweierlei Richtungen. Die eine möge Griechisch und Latein zum Mittelpunkt des gesamten Unterrichts machen, hierbei aber ernstlich Sorge tragen, dafs

die alten Sprachen in einer Weise zur Behandlung kommen, die dem Endzweck des Studiums, dem Lesen und Verständnis griechischer und römischer Schriftsteller mehr als bisher entspreche, die, weniger grammatikalisch und pedantisch, die Teilnahme der Schüler nicht schon im Keime ersticke. Sie habe besonders die Schüler vorzubereiten, die das Lehrfach der Philologie, die Philosophie oder die Theologie sich zum Beruf wählen wollen. Aus der zweiten Gruppe soll aber unter Beibehaltung eines zweckmäfsigen lateinischen Unterrichts das Griechische gänzlich entfernt und dieser Gewinn an Unterrichtszeit zur Pflege der neueren Fremdsprachen benutzt werden. Aus dieser Gruppe hätten Juristen und Mediziner hervorzugehen, die im Latein genügend formelle Befähigung zu ihrem zukünftigen Beruf erlangt, daneben aber den heutzutage nicht hoch genug anzuschlagenden Vorteil der Kenntnis einiger neuerer Verkehrssprachen gewonnen hätten. Mit besonderer Wärme kämpft Verf. für eine eingehendere und bessere Behandlung der Muttersprache — denn das Deutsche kranke auf den Gymnasien am Formalismus des altsprachlichen Unterrichts — und weiter für eine stärkere Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Fächer. Endlich fordert er mehr Freiheit für Ausbildung besonderer Anlagen und Fertigkeiten und für körperliche Bewegung in freier Luft, für kräftigende Spiele und Übungen zur Sommer- und Winterszeit.

Mit besonderer Freude wird jeder, der eine gesunde, kräftige Kolonialpolitik vertritt, seitdem Deutschland auf den Weltmarkt gedrängt ist, die Ausführungen von G. Lenz über die *Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten* lesen. Zu den zahlreichen Mitteln, die die Regierung anwandte, um die Kolonien zu heben, die Eingeborenen zu erziehen und zu bilden, gehörte vor allem die Errichtung von Schulen. Auf Grund sorgfältig vorbereiteten Stoffes giebt der Verf. eine Übersicht über die sechs Regierungsschulen, von denen die älteste im Dualadorfe Belldorf in Kamerun von dem verdienstvollen, leider für unsere koloniale Sache viel zu früh verstorbenen Christaller († 1896) eröffnet und zehn Jahre erfolgreich geleitet wurde. Daran schliefsen sich Angaben über Schülerzahl, Unterrichtszeit, Unterrichtsfächer, Proben von den schriftlichen Erzeugnissen kindlichen Negergeistes, Lehr- und Unterrichtsmittel, Schulbesuch und eine Zusammenstellung sämtlicher Lehrer. Die Unterrichtserfolge werden in Anbetracht der schwierigen Verhältnisse als befriedigend bezeichnet. „Vornehmlich sind aber die Erziehungserfolge verhältnismäfsig hoch anzuschlagen. Denn die Schüler sind an Ordnung, Reinlichkeit und vor allem an eine einigermafsen regelmäfsige Arbeit gewöhnt worden.“ Unverkennbar wird auch durch diese Anstalten die deutsche Macht gestärkt und helfen sie deutschem Wesen, deutscher Art und Sitte die Wege öffnen. Hoffentlich bringt Verf. von Zeit zu Zeit uns wieder neue Nachrichten über die Entwicklung der Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten.

An *pädagogischen Wünschen* legt Keferstein dem neuen Jahrhundert

in die Wiege die sich immer mehr vervollständigende Erkenntnis der Hauptziele aller unterrichtlich-erziehlichen Thätigkeit, sodann die Vermehrung der Schulen oder der Schulklassen zur Herabminderung der Klassenkörper, die Aufhebung aller Vorklassen an den höheren Schulen, Vereinfachung und Verminderung der Lehrstoffe, Erweiterung der Fortbildungsschulen und eine bessere Vorbildung für den Erzieher- und Pflegerberuf.

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Es gilt als selbstverständliches Ziel, die Jugend zur Liebe für das Wahre, Gute und Schöne zu erziehen, und doch lehrt die Erfahrung, dafs das Ideal des Wahren, Guten und Schönen durch die Seelen der meisten hinschwankt, in guter Stunde einigermafsen kräftig wird, dann aber wieder als Schemen in die Ferne entweicht oder im Sieg gemeiner Regung hinausgestofsen wird. Mancher ergiebt sich auch dem einen der Ideale so, dafs er gegen die anderen gleichgiltig wird. Ästhetische und ethische Interessen stehen sich oft schroff gegenüber. Ästhetische Bildung zu verwirklichen, wird den Romanen leichter als den Germanen; diese sollten darum ihre Stärke im Ethischen suchen. Noch erfreulicher wäre es freilich, wenn wir uns das Können und Verstehen des Ästhetischen erarbeiteten, wenn wir es auf geistiger Grundlage aufbauten und mit dem Ethischen in feste Wechselwirkung treten liefsen.

Münch will nun die Frage beantworten, in welchem Verhältnis und in welcher Mischung *ästhetische und ethische Bildung* unter uns lebendig sei. Zeiten des Wohlstandes sind der Entwicklung des Ästhetischen günstig; damit das Ethische wieder in den Vordergrund trete, müssen schwere Zeiten kommen. Jenes gilt für die Gegenwart; doch fehlt es unserer Zeit keineswegs an bestimmten ethischen Regungen, die aber nicht so begünstigt werden, dafs sich sittliche Persönlichkeiten entwickeln können. Denn die äufsere Bewegung des Lebens ist so grofs, dafs sich der Einzelne ihr gegenüber nicht leicht auf festen Füfsen hält.

Für die ästhetische Bildung giebt es verschiedene Erscheinungsformen. Die sentimentale liegt unserer Zeit wenig nahe. Ihr steht eine sehr vom Intellektualismus durchzogene gegenüber, die aber nicht das ist, was sie sein sollte. Ebenso ist das ästhetische Interesse selten eine Quelle bildender Einwirkung, wenn es eine Wendung zum allgemein Kulturellen nimmt. Oft erhält die ästhetische Bildung einen sozialen Charakter, wenn sie das Kunstschöne anderen übermittelt. Endlich kommen wir zur wirklichen, persönlichen ästhetischen Durchbildung, d. h. Durchdringung des Wesens und Gebarens mit den Grundsätzen des Mafses, Gestaltung nicht nur der eigenen Erscheinung und Bewegung, sondern auch des Fühlens und Thuns unter dem Gesichtspunkt des wohl-

thuend Harmonischen, also der Ästhetik der persönlichen Lebensführung, wie sie durch reiche Empfänglichkeit, sicheres Mafs, schönes Gleichgewicht bestimmt wird. Hier braucht man nicht mehr zu unterscheiden, ob es ethische oder ästhetische Personenbildung ist.

Mehr als zum Ethischen fühlt sich das ästhetische Fühlen zum Religiösen hingezogen, da sich beide, wenn auch auf verschiedene Weise, über die Welt der Wirklichkeit erheben, für welche die Ethik doch vor allem tüchtig machen will. Von ethischer Bildung spricht man kaum, da man unter Bildung meistens ein von aufsen Entgegengebrachtes versteht. Dafs sich die ethische Bildung schon aus einer normal anständigen Kindererziehung ergebe, ist nicht richtig, da diese die Kinder auf die Normalhöhe der Erwachsenen zu erheben pflege, jene aber die Selbstbildung zur Voraussetzung habe. Der Selbstbildung ist die kirchliche Auffassung hinderlich, die selten von der eigenen Vervollkommnung spricht, sondern nur die Rechtfertigung durch den Glauben betont, während doch auf die ethische Bildung, auf die Heiligung, grofser Wert gelegt werden müfste. Denn wir bedürfen bei dem rasch dahinrollenden Leben einer Ergänzung oder Vertiefung unseres Wesens. Die ästhetische und die ethische Menschenbildung werden sich nur bei einzelnen zu schöner Einheit verbinden; denn die Pflege des Schönen bedarf einer ruhigen, friedvollen Zeit, während das Ethische besser in einer bewegten Zeit gedeiht.

Auch die Schule soll das Ästhetische im Kinde entwickeln nicht nur durch Ordnung in äufseren Dingen, sondern auch im Zeichen- und Gesangunterricht, beim deutschen Aufsatz und besonders durch Pflege eines wirklich guten Vortrags edler Dichtung im Zusammenhang mit lebendiger und liebender Erfassung. Darin wird die Schule oft durch falsche häusliche Erziehung oder durch das Fehlen jeder häuslichen Erziehung gehemmt. Die ethische Bildung wird auch immer die wichtigere sein; aber die Vereinigung ethischer und ästhetischer Bildung ist ein schönes Ziel auch für die Schule. Ebenfalls sollte in gebildeten Familien die Vereinigung einer gesunden ästhetischen mit ethischer Bildung in der Erziehung erstrebt werden. Wenn wir unserem Ziele nachgingen, würde auch das Verantwortlichkeitsbewufstsein in dem Menschen lebendiger werden; wir würden nicht so häufig in den Fehler der Gegenwart fallen, andere zur Verantwortung zu ziehen, statt den Grund in uns selbst zu suchen.

Um die Frage nach der *sozialen Bedeutung der ästhetischen Bildung* zu beantworten, erörtert von Schubert-Soldern zuerst den Begriff der ästhetischen Bildung und des ästhetischen Genusses, dessen Schwergewicht in der geistigen Erholung liegt. Dieser fördert die allgemeine Bildung und befreit von dem Zwang, den jede Berufsarbeit ausüben mufs. Die ästhetische Bildung ist auch eine Vorbildung für die Moral. Endlich betrachtet Verf. die sozialen Wirkungen der einzelnen Künste, der Schauspielkunst, Musik, Malerei, Bildhauerkunst und Dichtkunst. Letztere kommt aber, weil sie den anstrengendsten und schwierigsten

ästhetischen Genufs bildet, für die ästhetische Volksbildung erst in letzter Linie in Betracht.

Sozialpädagogische Studien über die Erziehung des Volkes in Familie, Haus und Schule bezeichnet Röntgen näher sein Buch über *Gemüt und Gemütsbildung*. Die soziale Frage stehe im Vordergrund aller Beratungen unserer Zeit. Mit der äufseren Fürsorge allein könne sie nicht gelöst werden; mit ihr müsse Hand in Hand die Erziehung des Gemüts gehen, in dem die Zufriedenheit und das Glück wurzeln. Die Gemütsbildung sei bei der Lösung jener Frage, obwohl das erste und kräftigste Mittel, bisher nicht genügend beachtet und verwertet worden. Verf. will deshalb den hohen Wert des Gemüts für die allgemeine Wohlfahrt zeigen und zweckmäfsige Vorschläge zu dessen Bildung machen. Nach einer Erklärung des Gemüts zeigt er die Wechselwirkung zwischen Geistes- und Körperkräften einer- und dem Gemüt andererseits. Es werden zu dem Zweck die Beziehungen der geistigen und körperlichen Anlagen, sowie die soziale Stellung des Menschen zum Gemüt klargelegt, dann der Zusammenhang der aus diesen Vermögen durch die Erziehung sich entwickelnden Haupteigenschaften des Geistes und des Herzens mit der Gemütsbildung gezeigt und endlich in Verbindung mit diesen die äufseren Einwirkungen als Natur, Geld, Arbeit auf das Gemütsleben erwogen. Im Schlufskapitel wird der Einflufs des Frauengemüts auf die Erziehung in der Familie gewürdigt. Im zweiten Teil wird dargelegt, in welches Verhältnis unsere Zeit die Familie, die Schule und das Leben zum Gemüt gestellt hat, und wie die Erziehung gestaltet werden mufs, wenn die rechte Gemütsbildung erzielt werden soll.

Nach einem kurzen Überblick über die Erziehungsideale der Gegenwart und ihrer Erzieher wendet sich Becker zu den neuen *Bildungsidealen*, deren Kennzeichen „Liebe zu Gott und den Menschen“ sei, und zu deren Durchführung er in religiöser und ethischer Beziehung Vorschläge macht.

Die von Rink 1803 herausgegebene Schrift „Immanuel Kant über Pädagogik“, die später in sämtliche Schriften Kants aufgenommen ist, kann zu den echten Schriften des Königsberger Philosophen nicht gerechnet werden, weil er dessen Ausführungen vielfach verstümmelt, die Gedanken unkritisch oder halb wiedergegeben, ja oft das Gegenteil von dem vorgetragen hat, was sich sonst in den echten Schriften Kants findet. Deshalb unternimmt es Bötte, auf Grund der von Kant selbst herausgegebenen Schriften ein Bild der moralischen *Erziehungslehre Kants* zu geben. Danach hat sich Kant drei Stufen des Unterrichts vorgestellt, durch die der Schüler bis zur höchsten Bildung, d. h. in Kants Sinne bis zur Bildung eines guten Charakters, gelangen könne und zwar durch vorgestellte Beispiele, die nicht als Muster, sondern nur zum Beweis der Thunlichkeit des Pflichtmäfsigen dienen sollen, durch Entwicklung der Urteilskraft des Zöglings, indem die hauptsächlichsten Tugenden und Laster in der gehörigen Reihenfolge besprochen werden, und durch Hin-

Digitized by Google

weis auf die Gröfse der sittlichen Anlage selbst. Vom Lehrer verlangt Kant deshalb wissenschaftliche Schulung, d. h. genaue Kenntnis des Kantschen Systems. Der Verf. giebt daher einen Aufrifs des Systems der gesamten kritischen Philosophie Kants, wobei er aber besonders den praktischen Teil berücksichtigt. Daraus erkennt man, wie die Erziehungslehre Kants aufs genaueste mit dem ganzen theoretischen und praktischen System Kants zusammenhängt, und was Kant sich als das Bildungsideal vorgestellt hat. Im letzten Teil endlich weist Verf. nach, wie sich Kant seine Erziehungsgrundsätze und seine Methode der moralischen Unterweisung auf den empirisch bestimmten Menschen angewendet denkt. Der Unterricht in den Wissenschaften und Künsten ist durch die Neigung und Begabung des Zöglings bedingt und wird durch den moralischen Endzweck bestimmt. Der Erfolg wird durch die von Jugend an wirkenden unechten Triebfedern im Menschen unsicher und kann allein durch die folgerichtige Vorstellung der reinen Sittlichkeit verbürgt werden.

Die Abhandlung Jacobsens über die *sittliche Bildung nach Pestalozzi* stellt das Ziel derselben, die Menschlichkeit im edelsten Sinne, fest und bezeichnet dann ausführlich die Wege, die zu diesem Ziel führen. Die sittliche Bildung beginnt in der Familie, indem die Herzen der Kinder auf Gott gelenkt, in der Gottesliebe und Gottesfurcht immer mehr gekräftigt werden, indem aber den zu erwartenden Übeln sorgfältig vorgebeugt werde. Die Kinder müssen rechtzeitig zur Arbeitsamkeit angehalten werden; ihnen mufs aber auch bei allem Thätigkeitseifer zur rechten Zeit die rechte Erholung gewährt werden. Auf solcher Grundlage arbeitet alsdann die Schule, die nur christlich sein kann, weiter. Der sittliche Ernst und Pflichteifer der Kinder wachsen mit der Liebe der Lehrer, die aber der Strafen, ohne die Liebe, den obersten Erziehungsgrundsatz, zu verleugnen, nicht entraten können. Von den Unterrichtsstoffen schreibt Pestalozzi nur der Religion und dem Gesang eine sittliche Wirkung zu; selbst von der Geschichte ist in dieser Beziehung nicht die Rede. Mit der Liebe zum Guten, das er um des Guten willen thun mufs, hat der Zögling auch seine Willenskraft gesteigert.

Böhmel erörtert, um die Frage nach der *philosophischen Grundlage der pädagogischen Anschauungen des Comenius* zu beantworten, zunächst dessen Stellung zur Volksschule. Sein Unterrichtsverfahren trage einen kosmopolitischen Charakter; er empfehle es ganz allgemein als die Methode, die Jugend zu allem zu erziehen, was für das dies- und jenseitige Leben nötig sei. Die von ihm geforderte Volksschule bezeichne er nicht als eine böhmische oder deutsche Schule, sondern als Muttersprachschule. Nicht dem böhmischen oder deutschen Volke wolle er helfen, sondern der Menschheit überhaupt. Die Bedeutung der Muttersprache für die Forderung nationalen Bewufstseins kenne er nicht. Sein Erziehungsideal lasse sich in dem Begriff „Harmonie“ zusammenfassen, der das Ideal der religiös-sittlichen, theoretischen und physischen Erziehung gleichmäfsig enthalte. Da er den Menschen als einen Mikrokosmus auffasse,

so sei sein didaktischer Grundgedanke, allen alles zu lehren. Seine methodischen Grundsätze gipfeln in dem Gedanken, den Anstofs und die Richtung so zu bestimmen, dafs ein inniges Verlangen nach vertiefter und erweiterter Kenntnis der Dinge im Zögling lebendig werde.

Die sittlichen Anschauungen, in denen die Jugend unserer höheren Schulen aufwächst und die ihr täglich im Unterricht entgegentreten, hat Geyer in seiner *Schulethik* nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet. Er hat alle Sittensprüche, Sentenzen, Gnomen usw. zusammengetragen, sie zunächst den einzelnen ethischen Begriffen wie Wille, Arbeit, Freiheit, Persönlichkeit, Glaube, Tapferkeit, Mitgefühl eingeordnet, sodann die einzelnen ethischen Begriffe in einen bestimmten Zusammenhang gebracht und zu einem einheitlichen Ganzen gestaltet. Er unterscheidet darnach drei Hauptgesichtspunkte: das Werden der sittlichen Persönlichkeit im allgemeinen, die Eigenschaften der sittlichen Persönlichkeit im besonderen und den Glückseligkeitstrieb und das höchste Gut.

Seit Comenius hat nach Bergemann stets in der Erziehungslehre die blofs individuelle Betrachtung der Erziehung geherrscht. An ihre Stelle sei aber im Einklang mit der Zeitströmung, mit der veränderten Auffassung der Dinge und der Verhältnisse und der Stellung des Menschen die soziale getreten, die sich auf den Satz stütze: „Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinsamkeit.“ Der einzelne Mensch sei nur in der Theorie denkbar, in der Erfahrung sei er stets als ein soziales Wesen gegeben. Erziehung ohne Gemeinsamkeit bestehe überhaupt nicht; nur als Soziales könne Erziehung ein sinnvolles Thun genannt werden. Die Sozialpädagogik Natorps sei auf der kritischen Philosophie nach deduktiver Methode aufgebaut. Dessen Grundsätze und Methode verwirft Bergemann und stellt seine *Soziale Pädagogik* auf der Grundlage der Erfahrungswissenschaft auf dem Wege der Induktion dar, weil die für die Erziehung in Betracht kommenden Grundsätze als Ergebnisse von Erfahrungsthatsachen und zwar von Thatsachen der äufseren Erfahrung gewonnen werden. Sein Buch will deshalb als systematisches Hand- und Lehrbuch der neuen Pädagogik ein Bild sozialer Erziehung in einer von echt sozialem Geist durchdrungenen Gesellschaft entrollen. Nachdem er die pädagogischen Grundbegriffe erfahrungswissenschaftlich abgeleitet hat, legt er die soziologische Grundlage der Erziehungslehre fest, wobei er eingehend nachweist, dafs die Kultur das Erzeugnis des Gemeinschaftslebens und ein Gemeinbesitz ist, um sodann darauf die soziale Erziehungslehre als Kulturpädagogik aufzubauen. Im Mittelpunkt des letzten Teils steht, nachdem die Gefahren besprochen sind, die mit der Erwerbsthätigkeit der Kinder in geistiger, sittlicher und gesundheitlicher Beziehung verknüpft sind, und auch andere soziale Mifsstände besprochen sind, die Volkserziehung, die durch öffentliche Lesehallen und Volksbüchereien, durch volkstümliche Vorträge und Volksunterhaltungen gehoben werden soll.

Ein ungemein fesselndes Buch ist Horvaths *Erziehender Unterricht*, das vortrefflich in die dem oberflächlichen Blick verborgenen Äufserungen

des menschlichen Seelendaseins einführt, das immer neue Gesichtspunkte erschliefst und nicht allein alle Erziehungs- und alle Lehrthätigkeit vor der ermüdenden Einförmigkeit bewahrt, sondern anleitet, wie derjenige, der das Wesen des sich entwickelnden Menschen in den feinsten Verzweigungen kennen lernen will, dem Kardinalsatz aller Pädagogik, den Zögling individuell zu behandeln, gerecht werden kann. Man lese z. B. die Abschnitte über Anlagen, über die Spiele der Kinder und der Erzieher, über Nachahmungsbewegungen, über Wesen, Begründung und Erhaltung der Aufmerksamkeit, über die erziehliche Bedeutung des Lehrtons, über Ermüden und Erholen — überall begegnet man einer scharfen Beobachtungsgabe und einer klaren Darstellung. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen die oft recht verwickelten und vielseitigen Beziehungen seelischer Gebiete.

Schmidkunz will in LL. auf den natürlichen Unterschieden der Altersstufen während des gesamten Wachstums die künstlichen Unterschiede der pädagogischen Stufen in zweckmäfsiger Weise aufbauen. Nachdem er in einer *psychogenetischen* Untersuchung die Kindheit als realistisch, die Jugend als idealistisch und das Reifealter als charakterisiert durch ein ausgleichendes Ergebnis jener beiden Eigentümlichkeiten erkannt hat, knüpft er daran seine *pädagogischen Folgerungen*. Er verweist den sogenannten idealistischen Unterricht in die erste Zeit nach der Pubertät.

In Briefform hat Krause das *Leben der Seele und ihre Erziehung* behandelt. Nach der Lehre vom Erkennen und vom Fühlen spricht er über die Lehre vom Streben. Wie das Gefühl in der Seele von aufsen, vom Körper her nach innen, nach dem Bewufstsein drängt und dort Empfindung wird, so drängt es auch von innen, vom Bewufstsein her nach aufsen, nach dem Körper hin. Dieses Drängen bezeichnet man als Streben, das sich demnach in ein nach aufsen und ein nach innen gerichtetes zerlegt. Den Willen aber gestalten Ideen, weshalb man von einer Freiheit des menschlichen Wollens redet. Die Ideen sind aber bedingt und unbedingt sittlich, und so erwächst aus der allgemeinen Unabhängigkeit des Willens die sittliche Freiheit des Wollens. An die Seelenlehre schliefst Verf. die Sittenlehre. Auf beiden als den Grundpfeilern ruht die Erziehungslehre. Die Sittenlehre giebt das Ziel der Erziehungslehre, diese den Weg und die Mittel zur Erreichung jenes Zieles. Der Zweck der Erziehung ist, den werdenden Menschen zu einem in der Sittlichkeit starken Charakter zu machen. Die Verpflichtung und Berechtigung zur Erziehung haben Familie, Staat und Kirche und als Vertreter und Bevollmächtigter von allen dreien die Schule, der neben der Familie in erster Linie das Werk der Kindererziehung obliegt. Die Erziehung in der Familie kann man die gelegentliche, die in der Schule die planmäfsige nennen. Diese richtet sich in der Hauptsache mit gleicher Sorgfalt auf den Körper und die Seele des Schülers. Zur Erziehung der Seele werden sowohl das Vorbild des Erziehers und die Mafsnahmen der

äufseren Zucht, als auch die Belehrung und die Mafsnahmen der inneren Zucht als Mittel angewendet.

Nachdem Th. Ziehen in seiner Jb. XIII, 30 angezeigten Abhandlung den Vorstellungsschatz der im Alter von 8—14 Jahren stehenden Kinder und den Vorstellungsverlauf untersucht hat, wendet er sich nun zur Besprechung der Geschwindigkeit der *kindlichen Ideenassoziation*. Dabei hat er den Erörterungen über die Methodenlehre einen breiteren Raum gewährt, um die methodologischen Schwierigkeiten schärfer betonen zu können. Sodann vergleicht er die Geschwindigkeit der einzelnen Assoziationsformen. Die Wortassoziationen verlaufen am schnellsten, die Beziehungsassoziationen am langsamsten. Die Assoziationsgeschwindigkeit wächst Jahr für Jahr nicht unwesentlich. Dies dürfte darin seine Erklärung finden, dafs die allgemeine Übung, die das Gehirn in der Schule und im Leben durchmacht, die Assoziationsleitungen leistungsfähiger macht. Es nimmt mit dem Alter nicht nur die Zahl unserer assoziativen Verknüpfungen zu, sondern auch die Geschwindigkeit dieser Verknüpfungen oder, physiologisch-anatomisch gesprochen, die Erregbarkeit, d. h. die Geschwindigkeit des Aussprechens und der Leitung unserer Assoziationsfasern und unserer Rindenzellen.

In einer Reihe von Ansprachen an Lehrer hat sich James über *Psychologie und Erziehung* geäufsert. Die Unterrichtsmethoden müssen mit der Psychologie übereinstimmen, ohne darum aus ihr unmittelbar abgeleitet zu sein. Diese Thatsache steht ebenso fest wie diejenige, dafs der beste Lehrer den wertlosesten Beitrag zum Kindesstudium liefern kann, während die wertvollste Arbeit von dem unfähigsten Lehrer herrühren kann. Der Strom des Bewufstseins habe zwei Funktionen, zum Erkennen und zum Handeln zu führen. Der Lehrer habe im wesentlichen die Schüler zum Handeln zu erziehen. Denn das Endergebnis aller Erziehung sei, möchten die Erziehungsideale, wie z. B. in Deutschland und England, auch verschieden sein, immer das Handeln. Nichts dürfe aufgenommen werden, ohne dafs eine Reaktion daraus folge, kein Eindruck dürfe ohne entsprechenden Ausdruck bleiben. Jede erworbene Reaktion sei in der Regel entweder eine zusammengesetzte Form einer angeborenen, oder sie trete stellvertretend für diejenige angeborene Reaktion ein, die derselbe Gegenstand ursprünglich aufzulösen den Zweck hätte. Die Kunst des Lehrers bestehe nun darin, die stellvertretende oder die zusammengesetzte Reaktionsform herbeizuführen. Wer in dieser Kunst Erfolg haben wolle, müsse für die angeborenen Reaktionsregungen ein feines Verständnis haben. Zu den angeborenen Reaktionsformen seien z. B. Furcht, Liebe, Neugierde, Nachahmung, Wetteifer, Ehrgeiz, Freude am Besitz u. a. zu rechnen. Sie müsse der Lehrer zum Ausgangspunkt nehmen, um das Gute in ihnen zur Gewohnheit zu machen. Gewohnheiten seien nun nicht nur solche des äufseren Handelns, sondern auch des Denkens und Fühlens. Eine der daraus sich ergebenden Erscheinungen sei unter dem Namen Assoziation der Vorstellungen bekannt. Zwei Assoziationsgesetze

kämen in Betracht, das der Berührung und das der Ähnlichkeit. Nützliche Assoziationssysteme müsse der Lehrer ausbilden, denn die gewohnheitsmäfsigen Assoziationen bestimmten den Charakter. Der Erfolg der Erziehung werde sehr wesentlich durch die Hingabe an den Gegenstand und an die Aufmerksamkeit bedingt. Die Hingabe und die Liebe seien die treibenden Kräfte für einen Gegenstand bei der Feststellung der menschlichen Fähigkeiten. Die Erziehung rüste den Geist mit einem Vorrat von Vorstellungen aus, von denen jede einzelne hemmend wirken könne. Aufgabe des Lehrers sei es, zugleich dafür zu sorgen, dafs sich keine Lähmung des Willens im Schüler ausbilde, dafs er trotzdem die Fähigkeit zum thatkräftigen Handeln behalte.

In seinen *Grundzügen der pädagogischen Pathologie* giebt Schumann zunächst einen Überblick über die Grundlagen und die Geschichte der pädagogischen Pathologie, handelt dann über das gesunde und kranke Kind und spricht sich für die Einführung der Schulärzte aus. Diesen will er aber eine ohne Zweifel zu weit gehende Befugnis eingeräumt wissen. Denn sie sollen einerseits den gesundheitsmäfsigen Fortgang des Unterrichts mit besonderer Rücksichtnahme auf die einzelnen Schüler, anderseits die körperliche Entwicklung der Kinder und das rechtzeitige und richtige Einschreiten gegen bestehende oder sich entwickelnde psychopathische Zustände oder Vorgänge wie gegen psychogene Störungen überwachen, endlich auf gesunde Schulräume und zweckentsprechende Lehrmittel sehen.

Das Nachdenken über die Seele ist fast so alt wie die Menschheit selbst. Aber ein eigenes Gebiet mit eigenen Methoden, eigenen Aufgaben und eigenen Ergebnissen hat sich die Psychologie als besondere Wissenschaft erst im 19. Jahrhundert geschaffen, und für die Pädagogik ist sie gar erst in den letzten Jahrzehnten von gröfserer Wichtigkeit geworden. Immer mehr drang aber auch die Erkenntnis durch, dafs, wollte man Gesetze für die pädagogische Psychologie aufstellen, man auch sozusagen der negativen Seite der Erziehung gröfsere Aufmerksamkeit zuwenden müfste. Kindesfehler, Überbürdung, Ermüdung, Schwachsinn u. a. wurden in den Bereich der Untersuchungen gezogen. Die *Pflege der pädagogischen Psychologie und Pathologie* hat sich die von Kemsies herausgegebene Zeitschrift zur Aufgabe gestellt. Sie erscheint jährlich in sechs Heften, deren jedes Abhandlungen aus den Gebieten der pädagogischen Psychologie und Pathologie, Sitzungsberichte und Besprechungen enthält. Lobsien bespricht z. B. die psychologisch-pädagogischen Methoden zur Erforschung der geistigen Ermüdung, Kemsies veröffentlicht Untersuchungen, die er über das Gedächtnis seiner Schüler angestellt hat, A. Huther handelt ausführlich über die *psychologischen Grundsätze der Pädagogik*. Er untersucht die psychologische Natur der Begriffe des Denkens (Erkennens) und des Wollens, die als Grundprinzipien der Pädagogik bezeichnet werden. Er sucht, die unter diesen Begriffen zusammengefafsten psychischen Vorgänge auf die gemeinsame Grundform der

Apperzeption zurückzuführen, und geht hierbei im Gegensatz zu der Lehre Wundts und B. Erdmanns in betreff dieses Vorgangs auf die von Lipps erneuerte Auffassungsweise Herbarts zurück, wonach dem psychischen Geschehen eine einheitliche Aktivität zu Grunde liegt. Während letztere aber bei Lipps wie bei Herbart als mechanische Strebung gedacht ist, weist Verf. ihr einen spontanen Charakter zu, demzufolge sie, sobald sie durch äufsere oder innere Reize erregt wird, darauf gerichtet ist, den Zustand voller hemmungsloser Auswirkung zu erreichen, ein Zustand, der sich durch einen vollkommen positiven Gefühlston kennzeichnet, in dem die Endgiltigkeit (Befriedigung) des psychischen Strebens zu subjektivem Ausdruck gelangt. Inwiefern sich mit Hilfe des angegebenen Grundgesetzes sowohl die Erkenntnis- als auch die Willensakte aus der psychischen Aktivität herleiten lassen, sucht der Verf. nachzuweisen, indem er beide Arten von Akten als besondere Formen der Apperzeption erklärt, deren psychologischer Grundcharakter eingehend dargelegt wird. Die psychische Aktivität äufsert sich nämlich einerseits in der Hervorbringung von Sinnesempfindungen oder Vorstellungen, welche im Dienst des Erkennens stehen, anderseits von Bewegungsempfindungen, welche das Handeln, soweit es eine psychische Grundlage hat, vermitteln, und erweist sich so teils als theoretische Apperzeption (Intelligenzthätigkeit), teils als praktische Apperzeption (Willensthätigkeit). Beispiele dienen dazu, die abstrakten Ausführungen zu erläutern.

W. Münch hat eine Reihe von Aufsätzen unter dem Sammelnamen *Menschenart und Jugendbildung* erscheinen lassen. Stets werden seine Ausführungen gern gelesen; dankbar werden alle es aufnehmen, dafs der feinsinnige Beobachter mit dem scharfen, klaren Blick, der auch da Schätze zu heben weifs, wo andere achtlos einhergehen, diese Sammlung uns bietet. Er versteht es, aus reicher, abgeklärter Erfahrung heraus Fragen der Bildung und Erziehung in einer Weise zu behandeln, die auch den Fernerstehenden fesselt, weil er selbst da, wo er über Fachmännisches spricht, durch die Klarheit der Gedanken und die schöne Form der Darstellung den Leser gewinnt. Überall merkt man, dafs er den Stoff nach allen Seiten beherrscht; überall zeigt er sich mafsvoll in seinen Urteilen und seinen Schlufsfolgerungen. Schon gleich die beiden ersten Aufsätze „Volk und Jugend“ und „Der Einzelne und die Gemeinschaft“ bestätigen das Gesagte. Wie scharf hat er das Volk beobachtet, um die Jugend zu verstehen; wie liebevoll versenkt er sich in die Seelen der Jugend, um dem Leser das Wesen des Volkes verständlich zu machen. Wer das Wesen des Volkes nicht kennt, der wird auch die Jugend nicht verstehen und ihre Rechte nicht achten können. Vortrefflich weifs er darzulegen, wie der Einzelne von der Gemeinschaft abhängt, wie wir in dem natürlichen Gemeinschaftsleben stecken und dieses Leben selbst von Gesetzen bestimmt wird, die unter unserer individuellen Einsicht und Willensentwicklung liegen, und von denen unser Geist sich doch wieder unabhängig zu machen und zu halten bestrebt ist. Aus den Belegen sei hier

nur der über das bekannte „right or wrong, my country“ angeführt. Dies Wort des Engländers dürfe nicht das Gesetz predigen, dafs der Vaterlandsfreund als solcher seines Landes Unrecht nicht zu sehen habe, wohl aber dasjenige, dafs ihn in Augenblicken der vaterländischen Gefahr nicht sein überlegener ethischer Standpunkt am vollen Mitfühlen mit dem Geschick des Ganzen hindern dürfe.

Der kurze Aufsatz über die „Antinomieen der Pädagogik“ stellt eine Reihe von Forderungen zusammen, von denen immer eine die andere auszuschliefsen scheint, und die doch alle in gleicher Weise beim Unterricht und bei der Erziehung Geltung beanspruchen dürfen. In dem Aufsatz „Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens“ hebt er das Gute hervor, was im höheren Lehrerstande zu Tage getreten ist. „Auf eine ähnliche Probe wie beim Korrigieren der häuslichen Schülerarbeiten wird die geistige Frische in keinem anderen Berufe gestellt. Die Zahl der früh Zusammenbrechenden oder doch Erlahmenden ist denn auch grofs.“ „Eine gute Lösung der Aufgaben des höheren Lehrers erfordert in Wirklichkeit eine Verbindung von sehr verschiedenen und nicht gemeinen Eigenschaften und zwar zugleich natürlichen und erworbenen.“ „Innere Befreiung, nicht als Lockerung der Pflicht, sondern zur Entfaltung der Kräfte, das ist es, was allen an dem Lehr- und Lerngeschäft Beteiligten, auch den Leitenden und Überwachenden, zu wünschen bleibt. Berücksichtigung der Individualität der Schüler kann — unverständige Ansprüche in dieser Richtung sind abzuweisen — doch auf der einen oder anderen Linie geschehen, und das Interesse der Lehrer nach dieser Seite müfste im ganzen steigen, wie überhaupt der eigentlich pädagogische Blick sich zu erweitern hat. So sind z. B. die kahl numerierenden oder präzisierenden Zeugnisse schwerlich geeignet, einer rechten Vermittelung mit den Eltern zu dienen; dieselben liefsen sich ganz anders denken. Entlastung der Lehrer an Stundenzahl nebst dazu gehöriger Hausarbeit wäre eine äufserst wünschenswerte Mafsnahme; die Klagen über die in neuerer Zeit thatsächlich eingetretene Erhöhung sind nicht blofs Äufserungen persönlichen Unmuts, sie zielen auf das Beste des Ganzen hin. Dafs die Direktoren bis jetzt im Unterschied von allen anderen höheren Beamten ihre eigenen Sekretäre und Kopisten sein müssen, auch wenn sie persönlich sich zum Range gefeierter Schriftsteller erhoben hatten, wird hoffentlich bald als kulturgeschichtliches Kuriosum in den Jahrbüchern der Vergangenheit verzeichnet. Auch in den höheren Unterrichtsbehörden macht sich lähmender Druck und Hemmung pädagogischer Regsamkeit fühlbar. Sollen sie ewig unter der Herrschaft fachfremder Leiter stehen?“

Einen Teil der Mängel im höheren Schulwesen leitet Münch von den Universitäten her, die den Lehrer zu wenig auf seinen Beruf vorbereiten. Näher erörtert er dies in dem Aufsatz „Über die akademischen Studien und das pädagogische Interesse“. Die Schwierigkeiten, die die Einführung in eine fremdländische und fremdzeitige Dichtkunst bietet, legt er in dem Aufsatz über „Poesie und Erziehung“ dar. Wenn auch die beiden Schlufs-

aufsätze über die „Psychologie der Mode“ und über „Die Langeweile“ zur Pädagogik in losem Zusammenhange stehen, so liefern sie doch einen fesselnden Beitrag zur Kennzeichnung der Menschenart und zeigen aufs deutlichste des Verfassers feine Beobachtungsgabe der Volkssitten und Volksgebräuche und seine Befähigung, einen scheinbar so spröden Stoff wie die Langeweile fesselnd darzustellen.

Auf Grund umfangreicher Sachkenntnis, die ihn befähigt, überall die Fäden sicher in der Hand zu halten, handelt R. Lehmann in seinem Buch *Erziehung und Erzieher* über wichtige und einschneidende Fragen, die heutzutage mehr denn jemals das Elternherz der gebildeten Stände bewegen. Er will nicht von dem allgemeinen Begriff der Menschenbildung sprechen, sondern von der ganz bestimmten Art und Weise, wie wir in der Gegenwart das kommende Geschlecht zu bilden suchen sollen, das einst die Schuld oder das Verdienst des gegenwärtigen sein wird; er will auf die Praxis des deutschen Erziehungswesens einwirken, das junge Geschlecht, indem es zum Kampf ums Dasein befähigt wird, mit einem idealen Inhalt erfüllen. „Erziehung ist eine Kunst, und die Pädagogik hat nur soweit Wert und Geltung, wie sie ein Wegweiser für diese Kunst ist.“ Nachdem er die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung überhaupt im Sinne der Entwicklungsfähigkeit bejaht hat, bespricht er die Ideale der Erziehung. Die Anlage unseres Volkes sei durch und durch individualistisch, weshalb die deutsche Geschichte stets mehr Persönlichkeiten als kraftvollen Gemeinsinn zeige. Eine Verbindung von Bismarck und Goethe soll der Leitstern für unsere Jugenderziehung sein. Den Idealismus wollen wir nicht absterben lassen, sondern ihn aufs neue zu Kräften und zu Ehren bringen, doch nicht als einen weltflüchtigen und beschaulichen Geist, sondern als einen thatenfrohen und kraftvollen Antrieb zum Handeln und Gestalten. Unsere Jugend soll offene Augen und kräftige Arme haben; sie soll die Welt um sich her sehen und doch das Ideal hoch halten. Wir wollen freie und kraftvolle Persönlichkeiten erziehen, die ihr eigenes Leben leben, aber fühlen und wissen, was sie der Gemeinschaft, was sie dem Vaterland schuldig sind, und die, wo es die Pflicht gebietet, ihr eigenes Selbst unterzuordnen, ja zu opfern bereit sind.

Die Erziehung beginnt beim Kinde mit der Gewöhnung, die die Mutter übt, und die erst nach Eintritt der Pubertät von der eigentlichen Erziehung abgelöst wird. Reflexion und Urteil kommen jetzt zur Geltung; es gilt, schwache Triebe zu entwickeln, bedenkliche Anlagen zurückzudrängen; zwischen Beharrungskraft und Anpassungsvermögen hat der Erzieher zielbewufst mit seiner Kunst einzusetzen, damit der Eigenwille gebändigt, damit aus den einzelnen Willensregungen des Knaben der entschlossene Wille des Jünglings werde, der sich als Endergebnis der Erziehung zum festen Charakter des Mannes auszugestalten hat. Dazu sind kraftvolle Erzieher, Persönlichkeiten notwendig. „Väter sind keineswegs geborene Erzieher, sie sind zumeist überhaupt keine geborenen Erzieher,

und doch immer noch häufiger befähigt, fremde Kinder als ihre eigenen zu erziehen.“ „Mütter neigen gemeiniglich zur Schwäche, die Väter zur Strenge. Umgekehrt aber sollte es sein, Strenge in der Gewöhnung, Freiheit in der sich weiter entwickelnden Erziehung.“ Und nun entwirft der Verf. ein Bild des Lehrerstandes, kennzeichnet den priesterlichen, den gelehrten und den weltmännischen Lehrer. Andere Zeiten fordern andere Erzieher, und diese haben sich den berechtigten Forderungen des Lebens zu fügen. Schwerer ist ihre Aufgabe geworden, aber unmöglich ist die Lösung keineswegs. „Ruhiges Beobachten statt des schnell zufahrenden Urteils ist das erste Kennzeichen jedes wahren Erziehers und die erste Bürgschaft für das Gelingen.“ Eine Fülle von Belehrung wird hier über die Behandlung des Schülers gegeben.

Wie aber der Erzieher sich den veränderten Verhältnissen anzupassen hat, so sind auch die Einrichtungen andere geworden. Es wird gezeigt, wie der Schematismus immer mehr zum Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts geworden ist. Der Wert des Altertums ist nicht mehr absolut und unersetzlich. Er ist nur noch ein Wert unter anderen, wenn auch immer noch einer der höchsten, und dementsprechend sind die alten Sprachen und Litteraturen nur noch Lehrfächer unter anderen. Wissensstoff und Wissensgebiete haben sich ins Unendliche vermehrt, und diesem Umstande hat auch das alte Gymnasium Rechnung tragen müssen und hat sich der realen Lehranstalt angenähert, deren Bildung nicht weniger geschlossen und abgerundet als die humanistische Gymnasialerziehung erscheint. Aber weder das Gymnasium, noch die Realanstalten in ihrer Verzweigung genügen den vielseitig gesteigerten Ansprüchen einer allseitigen Kultur. Darum empfiehlt sich die Reformschule nach Altonaer und Frankfurter Art trotz mancher Bedenken und Einschränkungen. „So weit man die Gemeinsamkeit des Unterrichts, die Einheit der Bildung durchführen kann, ohne dafs die einzelnen Bildungsformen dadurch Schaden nehmen, wird man gewifs einen Vorteil für das Leben der Nation darin sehen dürfen.“

In einem weiteren Abschnitt tritt Verf. für die Notwendigkeit des philosophischen Unterrichts in der Schule ein und handelt in dem Schlufskapitel über die „Pädagogik als Wissenschaft und die Ausbildung des Gymnasiallehrers“. Nur Psychologie und Ethik können die Grundlage für eine wissenschaftliche Pädagogik abgeben. Aber Ethik ist keine Wissenschaft in dem Sinne, dafs ihren Begriffen und Einteilungen, ihren Ergebnissen und Forderungen das Zwingende innewohnt, das erst den Grundcharakter einer jeden wissenschaftlichen Erkenntnis abgiebt. Wenn es mit der Psychologie auch anders steht, so liegt es bei ihr doch wieder insofern ähnlich, als es eine Psychologie als Wissenschaft nicht giebt, die den ganzen Umfang unseres Seelenlebens wenigstens in seinen Haupterscheinungen und Gesetzen umspannte und erschöpfte. Die Erziehung ist aber keine Technik; ihr ist vielmehr auf Schritt und Tritt das Irrationale und Intuitive eigen. Deshalb ist sie eine Kunst. Diese kann der Päda-

gogik nicht entbehren; aber die pädagogische Wissenschaft folgt ihr dabei, im ganzen genommen, mehr nach, als dafs sie ihr voranginge. Kunst ist weder Wissenschaft, noch Handwerk; sie ist ein Können, das niemand ganz besitzt, das nur Auserwählte von Natur besitzen, die meisten sich erwerben müssen. Ebenso geht es mit der Pädagogik. Ebensowenig Pädagogik eine Wissenschaft ist, d. h. ein theoretisches oder gar ein abstraktes System, ebensowenig ist die Erziehung eine Technik. Erziehung ist eine Kunst, und die Pädagogik ist erstens die Geschichte und zweitens die Theorie dieser Kunst; als letztere ist sie mehr technisches Wissen, als erstere jedoch eine historische Wissenschaft, ein wesentlicher und unentbehrlicher Bestandteil der Kulturgeschichte.

Seine Erörterungen über die Ausbildung des Gymnasiallehrers fafst der Verf. zu folgenden Schlufssätzen zusammen: „Wir wollen Lehrer, die zugleich wahre Erzieher und wirkliche Menschen sind. Die Einwirkung des Lehrers auf die Jugend soll eine lebendige und wahrhaft befruchtende Thätigkeit sein; fruchtbar für den Einzelnen wie für die Gesamtheit. Zu einer solchen Thätigkeit soll die Ausbildung dem jungen Pädagogen die Kräfte verleihen; sie soll ihn befähigen, die Werte zu verstehen, welche die Ziele der Erziehung und des Unterrichts bilden, und die Wege zu finden, auf denen er seine Schüler diesen Zielen zuzuführen vermag.“ Mit diesen Worten klingt das vortreffliche Werk aus, das eine wirkliche Bereicherung unserer pädagogischen Litteratur bildet.

Von dem *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, das Th. Ziller begründet hat, und das jetzt von Th. Vogt herausgegeben wird, liegt der 31. und 32. Jahrgang vor. Sie enthalten Aufsätze allgemein pädagogischen Inhalts, sowie solche über einzelne Unterrichtsgegenstände, z. B. von Willmann über Sozialpädagogik, von Franke über die religiöse Seite der Gesamtentwicklung, von Bolis über die formalen Stufen in der altsprachlichen Lektüre des österreichischen Gymnasiums, von Teupser über den pädagogischen Wert der Rechenaufgaben, von Otto über die Wunder Jesu in der Schule, von Vogt zur Behandlung sozialer Fragen im Geschichtsunterricht.

Im Anschlufs an sein Lehrbuch der Pädagogik hat Schumann einen *Leitfaden der Pädagogik* ausgearbeitet, dessen in 7. Auflage vorliegender erster Teil die Einleitung und die systematische Pädagogik enthält. In der allgemeinen Erziehungslehre zeichnet die Sätze aus der Psychologie Klarheit und leichte Verständlichkeit aus. Auch die Unterweisung in den einzelnen Lehrfächern ist kurz und bestimmt gehalten. Im letzten Abschnitt wird das Wichtigste aus der Schulordnung geboten.

Als eine wichtige Aufgabe der Schule hat stets gegolten, die Kinder durch den gesamten Unterricht zur Offenheit und Aufrichtigkeit zu erziehen. J. Obst giebt aufs neue kurze und zweckmäfsige Fingerzeige für die *Erziehung zur Wahrheitsliebe*.

Aus seiner langjährigen Erfahrung giebt Commer Eltern und Lehrern zunächst allgemeine *pädagogische Winke*, wie z. B. der Kampf gegen die

sittlichen Fehler der Jugend zu führen, wie der mündliche Unterricht zu gestalten, die Zucht zu handhaben sei, ferner Winke über das Verhältnis des Elternhauses zur Schule und über Elternabende und Schulausflüge. Die besonderen methodischen Ratschläge enthalten so manches, was von Eltern und Schülern als Marotte, als Kleinigkeitskrämerei des Lehrers angesehen wird, was jedoch als die Grundlage und der Anfang der Ordnung und der Ordnungsliebe anzusehen ist, wie z. B. die Hefte im Äufseren und Inneren zu führen sind.

Der Schule wird ihre Arbeit durch kaum glaubliche Erziehungsfehler des Elternhauses ganz bedeutend erschwert. Dahin gehört vor allem die Neigung der Eltern, gegen den Lehrer für den Schüler Partei zu nehmen, wodurch sie dessen Ansehen bei den Schülern erschüttern. Es verdient darum Anerkennung und weitere Nachahmung, dafs Fischer sich in seinem Jahresbericht über das *häusliche Leben der Schüler* in klarer, verständiger Weise ausgesprochen hat. Er bespricht die Frage, wie der Tag am besten einzuteilen sei, warnt dabei vor dem Unfug, die Kinder sogleich nach der Hauptmahlzeit die Schularbeit vornehmen zu lassen, „um damit fertig zu sein", giebt Anweisung, wie zu arbeiten ist, wie die freie Beschäftigung in vernünftige Bahnen zu lenken und auch beim Spiel die Selbstthätigkeit anzuregen ist, betont vor allem, dafs der Lesestoff der sorgfältigsten Aufmerksamkeit bedürfe, warnt vor zu reichlichem Taschengeld und fügt endlich verständige Ratschläge über das Reisen hinzu.

Das Schlagwort unserer Zeit ist „Sozialreform"; aber die allgemeine Fürsorge wendet sich in erster Reihe den Erwachsenen zu, die Jugend kommt sicherlich dabei zu kurz. Und doch hat diese sie so sehr nötig. Will man das Übel an der Wurzel fassen, so wird man mehr als bisher für die heranwachsende Jugend sorgen müssen. Das gilt ganz besonders für die Grofsstädte. Wie hier zu verfahren ist, ergiebt sich aus drei Abhandlungen Holczabeks, Kratochwils und Richters über die Frage: *Wie können die Übelstände in der häuslichen Erziehung, die sich namentlich in den Grofsstädten zeigen, beseitigt werden?* Die Wiener Pestalozzistiftung hat die drei genannten Arbeiten mit einem Preise ausgezeichnet.

Allen Förderern und Freunden des *Handarbeitsunterrichts* wird der Bericht willkommen sein, den Baumann über die zehnjährige Thätigkeit der städtischen Knaben-Handarbeitsschule in Hildesheim veröffentlicht hat. Mögen die Mitteilungen aber auch dazu beitragen, Behörden und Eltern zu veranlassen, sich mit dem Wesen dieses Zweiges der Jugendbildung und mit seiner Bedeutung für die körperliche, sittliche und geistige Ausbildung der Knaben näher zu beschäftigen!

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Seit die Psychologie die Vorgänge des Lehrens und Lernens, die eigentümlichen psychischen Wechselbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler

zu erforschen begonnen, hat sie ihre wesentliche Aufgabe darin gesehen, die seelischen Vorgänge zur Darstellung zu bringen, die der Schüler in sich erlebt; der Lehrer, der Unterrichtende, blieb dabei fast unberücksichtigt. Schmidt unternimmt nun eine Untersuchung über den *Reiz des Unterrichts*, der ebensowenig, wie das Unterrichten selbst, einfacher Natur ist, sondern ein höchst verwickeltes psychisches Gebilde, zusammengewachsen aus einer gröfseren Anzahl von Gruppen einfacher Lustgefühle, die die verschiedenen Formen der Lehrthätigkeit in reich abgestufter Wirkung begleiten. Den Grundstock bilden zunächst das Lösungsgefühl, das die Befriedigung des Mitteilungs-, Ausdrucks- oder Lehrtriebes erzeugt, sodann der Reiz der zweckmäfsigen Einheit der gesamten Technik des Unterrichts, die herzustellen die methodische Aufgabe des Lehrers bildet, und endlich das Lustgefühl künstlerischen Schaffens, das mit der bildenden Thätigkeit des Unterrichts verknüpft ist. Umgeben sind dann weiter diese Grundgefühle von einem Kranze minder bezeichnender, doch kaum minder bedeutsamer Gefühle, unter denen der ästhetische Reiz der Mannigfaltigkeit der Kinderwelt, ihre Naivetät im Schillerschen Sinne und der sozialpsychische Reiz der gesteigerten Lebenskraft besonders hervorgehoben werden müssen. Im ganzen wurzelt aller Reiz, den der Lehrer im Unterrichten empfindet, in dem Grundgefühl einer Erweiterung des eigenen Selbst, einer Ausdehnung des Geltungsbereiches seiner Persönlichkeit, in der Lust, auf andere Menschen bestimmend zu wirken; dies aber nicht etwa im Sinne rohen Herrschens, das in sich selbst Ziel und Befriedigung sucht, sondern im Dienste der letzten sittlichen Zwecke der menschlichen Gemeinschaft. Nach dem Verhältnis, das der Lehrer zu ihnen gewinnt, bestimmt sich der Grad des Unterrichtsreizes und seiner veredelnden Kraft. Je klarer er seine sittliche Aufgabe erfafst, je mehr Bildung und Thatkraft er für sie einzusetzen fähig und bereit ist, desto reicher werden ihm die Quellen der Unterrichtsfreude fliefsen. Es ist das Geheimnis des Göttlichen im menschlichen Leben, dafs in der höchsten Reinheit und Kraft, zu der das sittliche Streben sich zu erheben vermag, zugleich die Möglichkeit tiefster persönlicher Befriedigung gegeben ist. Ein echter Lehrer und ein glücklicher Mensch sind eins und dasselbe.

Darüber, ob die *induktive Methode* im Unterricht verwendbar sei oder nicht, ist gar nicht zu streiten; sie ist einfach notwendig. Strittig ist nur das Mafs ihrer Verwendung. Mit Recht weist Vogel in BbG. darauf hin, dafs dies Mafs vielfach schon überschritten sei. So erklärt er es für eine Lieblingssünde der induktiven Methode, die Grammatik bei Seite zu schieben und das Lesebuch in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Der Lehrer wechsele, der Lesestoff wechsele, Parallelabteilungen würden zu einer Abteilung vereinigt. Was in diesem Wechsel verharre, sei allein die Grammatik. Weiter werde bei der induktiven Methode zu viel Zeit mit der Erklärung verbraucht und die Übersetzung komme darüber zu kurz. Endlich sei es verkehrt, die induktive Methode für alle Fächer auf allen Altersstufen in gleicher Ausdehnung verwenden

zu wollen, eine Verkehrtheit, die mit der Schablone des Elementarunterrichts auf der Volksschule zusammenhänge. Die induktive Methode eigne sich besonders für die deutsche Sprache und die Naturkunde, weil für diese die nötigen Kenntnisse und Vorstellungen in der Seele des Schülers schon vorhanden seien und nur der Klärung bedürften. Ähnlich stehe es mit der Erdkunde, während die Geschichte ein ganz anderes Verfahren erfordere. Anders liege die Sache wieder bei den fremden Sprachen als bei der Muttersprache. In der lateinischen Sprache z. B. müsse anfangs die induktive Methode überwiegen, während im Griechischen sogleich die deduktive aufs fruchtbarste angewendet werden könne.

Das Wesentlichste über die *Bedeutung der Frage* für einen geistbildenden Unterricht bietet Rasche, indem er das Wesen der Frage, die Arten der Fragen, die Frageregeln, die Antwort des Schülers und die Frage in ihrer Anwendung für schriftliche Aufgaben erörtert.

Gegen die Anordnung, auf der Oberstufe unserer höheren Schulen durch Lehrer *wissenschaftliche Vorträge* zu veranstalten, die sich an den Unterricht anschliefsen und ihn in geeigneter Weise ergänzen, wendet sich Engel in BhS., indem er vor allem pädagogische und didaktische Bedenken geltend macht, sich auch aus gesundheitlichen Rücksichten gegen sie glaubt erklären zu müssen.

Für eine *neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage,* für die sich A. Schulte-Tigges in zwei bei Reimer erschienenen Heften ausgesprochen hat, tritt nachdrücklichst G. Holzmüller in ZlS. ein. Möge man auch gegen diese oder jene Ausführung Tigges' Bedenken hegen, der moderne Geist der Naturwissenschaften wolle und solle in dieser Weise die Schule durchdringen und Ersatz für die abgestorbene Scholastik schaffen, der es nicht mehr gelingen wolle, den Schüler zu fesseln. Ein Versuch, an Stelle der Lessingschen Dramaturgie oder des Laokoon oder endlich der üblichen Dramen einmal diese Propädeutik zum Lehrstoff einer Prima zu machen, dürfte vom bestem Erfolge sein.

Als ein feiner Kenner und warmer Lobredner des Schönen in der Kunst, besonders in der Dichtkunst, erweist sich uns wieder A. Biese in seinen vermischten Aufsätzen *Pädagogik und Poesie.* Eine der wichtigsten Aufgaben der Pädagogik ist, der Jugend Herz, Gemüt und Phantasie zu allen Idealen zu erheben; zu ihrer Lösung bietet die Dichtkunst ein wesentliches Mittel, da sie durch Erweckung reiner, edler Gefühle Herz und Charakter der Jugend bildet und das sittliche Wollen stärkt. In richtiger Würdigung des Ausspruches des erhabenen Stifters unserer Religion: „Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig", verurteilt er allen Formelkram, alle Silbenstecherei, jenes geistlose, buchstabenmäfsige, engherzige Spezialistentum, das in der Jugenderziehung so manchen Schaden angerichtet hat und noch anrichtet, dringt vielmehr mit der ganzen Kraft innerer Überzeugung auf eine geistige Vertiefung aller der Schätze, die Natur und Kunst für die Jugendbildung in so grofser Zahl bereit halten, so dafs es nur am Lehrer liegt, sie zu heben und zur Läuterung und

Stärkung des Herzens, zur Stählung des Charakters der ihm anvertrauten Jugend zu verarbeiten und zu verschmelzen. Der lernende Schüler soll den Lehrstoff nicht passiv in sich aufnehmen, sondern ihn innerlich verarbeiten, das Neue stets dem gelernten Alten einfügen und stufenweise vom Bekannten zum Neuen aufsteigen. Zahlreiche Beispiele erläutern aufs beste, wie er durch Vergeistigung und durch psychologische Vertiefung des Unterrichts sittlich gefestigt und gestählt werden kann für die Kämpfe, die ihm das Leben in so verschiedener Gestalt bringt. Der geistvolle Verf. des „Naturgefühls" ergänzt in mehreren Aufsätzen seine frühere Abhandlung über das Naturgefühl, das ihm in seiner ästhetischen Bedeutung und in seiner geschichtlichen Entwicklung ein wissenschaftliches Problem höchsten Reizes ist. Dafs ihn daher ein Dichter wie Storm mit seinem eigenartigen Empfinden für die Schönheiten des Meeres so gut wie der Heide besonders anzog, begreift sich. Im Mittelpunkt des Ganzen steht ihm Goethe, dem der gröfste Abschnitt gilt, und aus dessen Werken auch sonst mehrfach Beispiele zur Belebung und Erläuterung herangezogen sind, ohne dafs deshalb andere beachtenswerte Dichter vernachlässigt werden. Denn mit gleicher Hingabe berücksichtigt er Gedichte, die zum Lehrstoff der untersten wie der obersten Klasse gehören.

In einem anderen Aufsatz bezeichnet er das Christentum, das Germanentum und das Hellenentum als die Säulen unseres geistigen und sittlichen Lebens. Mit grofser Wärme tritt der Herausgeber antiker Lyriker für eine stärkere Berücksichtigung der griechischen Lyrik in den oberen Klassen ein; denn die Lyrik vermöge als die Sprache des Herzens besonders die jugendliche Seele mit Begeisterung für alles Gute und Schöne zu erfüllen. Gering urteilt er über die Methode der Elementarlehrer und wendet sich gegen das Bestreben, die Volksschullehrmethode mit ihren einengenden Begriffen auf die Gelehrtenarbeit zu übertragen. So bietet das Sammelwerk eine Fülle des Stoffes und mannigfache Anregung und Belehrung.

In seiner kritischen Untersuchung über *Denken, Sprechen und Sprachunterricht* wendet sich Messer gegen Keller und zum Teil auch gegen Ohlert, die denselben Gegenstand behandelt haben (vgl. Jb. XIV, 34 und 32). Keller kommt bei der Erörterung der Bedeutung des Unterrichts in den fremden, besonders den alten Sprachen zu dem Ergebnis: „Es giebt keinen geeigneteren Stoff, die jugendliche Denkfähigkeit zu entwickeln, und zwar im Sinne des Wissenschaftlichen und Logischen, als die tote Fremdsprache." Entgegengesetzt lautet das Urteil Ohlerts: „Der fremdsprachliche Unterricht ist nicht, wie man Jahrhunderte lang geglaubt hat, ein Mittel zur geistigen Förderung der heranwachsenden Jugend." Nach Keller sollen die Worte nicht Zeichen für die Dinge sein, sondern für unsere Vorstellungen von den Dingen, ihren Beziehungen und Bewegungen und für unsere Begriffe. Das Aneignen einer Fremdsprache sei die Erwerbung eines neuen geistigen Inhalts und Besitzes, also eine wichtige Bereicherung unseres Denkstoffes. Eingehend wird diese Auf-

Digitized by Google

fassung von Messer widerlegt. Er vermag aber auch Ohlerts Ansicht, der Name bezeichne nicht die Summe der sachlichen Merkmale, sondern einseitig nur ein Merkmal, nicht völlig zuzustimmen, sondern weist nach, dafs das Wort nicht den Begriff, sondern das Ding schlechthin und zwar mit allen seinen Merkmalen bezeichne. Des weiteren untersucht er die Ausdrücke „bewufst“ und „unbewufst“, „psychologisch“ und „logisch“ in ihrer Anwendung auf das Denken. Ferner setzt er sich mit Keller und besonders mit Ohlert über das Verhältnis von Logik und Grammatik auseinander. Nachdem er deren Ansichten über das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen widerlegt hat, lehnt er auch deren Folgerungen für die Pädagogik ab, sowohl den Satz Kellers: „Sprachunterricht ist nicht ein Fach wie andere Fächer, sondern es ist unmittelbare Ausbildung und Erfüllung des Denkens mit Inhalt“, als auch denjenigen Ohlerts: „In Wahrheit hat sprachliche Kenntnis mit sachlicher Kenntnis, d. h. mit wahrer Bildung, nichts zu thun.“ Psychologische Erörterungen über Art und Bedeutung der durch bestimmte Unterrichtsstoffe und Unterrichtsarten angeregten geistigen Arbeit könnten keine zwingende Beweiskraft beanspruchen.

Um dem naturwissenschaftlichen Unterricht im Gesamtorganismus unserer höheren Schulen eine würdigere, seiner Bedeutung entsprechendere Stellung zu verschaffen, führt Pietzker in seinem Vortrag über *Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkt* den Nachweis, dafs jener Unterricht berufen und im stande sei, ebenso wie der sprachlich-geschichtliche Unterricht die Allgemeinbildung des Schülers zu vertiefen. Zu der führenden Stellung sei der Sprachunterricht durch die geschichtliche Entwicklung unserer Kultur gelangt. Er werde aber zum vornehmsten Träger der der Schule obliegenden allgemeinen Bildungsaufgabe erst dadurch, dafs er, als Litteraturunterricht in die Geisteswelt der verschiedensten Völker und Zeiten einführend, alle menschlichen Bestrebungen, die den Gegenstand der uns überlieferten Litteraturkunde bilden, in den Kreis seiner Betrachtung ziehe, während er dem Schüler zugleich Gelegenheit gebe, seine eigenen Gedanken und Empfindungen über die Stoffe seines Interessenkreises in zusammenhängender, sprachrichtiger Darstellung zum Ausdruck zu bringen. So sei der Sprachunterricht zugleich der hauptsächlichste Träger des allgemein bildenden Sachunterrichts geworden, der sich die Vermittlung des Verständnisses für die allgemeinen Verhältnisse des menschlichen Gesellschaftslebens, sowie die Bildung der für das ganze Geistesleben bestimmenden Grundanschauungen zur Aufgabe setze. Nun habe aber unsere Kultur so viel eigenen Inhalt und so viel inneren Zusammenhang gewonnen, dafs die Forderung des Studiums der alten Sprachen als des einzigen Mittels zur Erwerbung der unentbehrlichen Bildungsgrundlagen heutzutage gegenstandslos geworden sei. Die durch den Sprachunterricht vermittelte Geistesbildung bedürfe darum einer angemessenen Ergänzung durch den Unterricht in den Naturwissenschaften. Damit die in diesen enthaltenen, über-

aus mannigfachen Kräfte der Allgemeinbildung voll zur Geltung kommen könnten, damit die von der Schule ins Leben hinauszunehmende Bildung die dringend nötige Vertiefung erfahre, müsse eine höhere Bewertung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts im höheren Schulwesen gefordert werden.

Nach Schwartz steht das Zeichnen als Unterrichtsfach noch auf einer sehr wenig entwickelten Stufe. Es sei eine Thatsache, dafs die meisten Schüler die Schule verlassen, ohne Zeichnen gelernt zu haben; sie könnten nicht einmal Gegenstände nach der Natur wiedergeben. Das Zeichnen solle aber nur ein anderes Mittel als die Sprache sein, die gewonnenen Vorstellungen durch die Zeichnung klar zu machen. Um deshalb eine Reform des Zeichenunterrichts herbeizuführen, entwirft er einen *Lehrplan für Kunstunterricht* an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Dabei findet er einen Mitkämpfer an dem Amerikaner L. Tadd, dessen Buch *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend* auf Anregung der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in deutscher Sprache erschienen ist. Tadd betont in seinem mit zahlreichen Bildern ausgestatteten Werke die Notwendigkeit der ästhetischen Erziehung. Die Jugend solle man nicht mit Wissenschaften vollpfropfen, auch der Begriff des Schönen, die Freude an der Natur solle im Kinde lebendig werden, damit es zum denkenden und fühlenden Menschen erzogen werde. Man müsse auch Wert auf die Handfertigkeit legen und sich die Verbindung zwischen Hand, Herz und Kopf klar machen. Das eine lasse sich nicht ohne das andere bilden. Die Unterscheidung von Hand- und Gehirnarbeit sei unrichtig. Bei der Taddschen Methode tritt das Studium der Natur in den Vordergrund. Er zeigt uns ein Bild seiner Unterrichtstechnik im Zeichnen, Malen, Modellieren und Schnitzen. Seine Methode ist zum Teil neu, zum Teil aber in Deutschland früher angewendet als in Amerika und England. Das Neue ist eigenartig, frisch und lebendig. Zum Schlufs bespricht er die Kunst und die Handfertigkeit in besonderen Schulen.

Gegen die *Reklamebilder*, die wie die Ansichtspostkarten zur Modesache geworden sind, spricht sich Widmann in Gm. aus, insofern sie anstöfsige, den Geschmack verderbende, einfältige Darstellungen enthalten. Eine Art von Reklamebildern könne dagegen in höheren und niederen Schulen besonders von Quarta ab aufwärts der Anschauung dienen; das seien die vielen von Bahnleitungen, Dampfschiffahrtsgesellschaften, Reisevereinen usw. mit Landschaftsbildern teilweise künstlerisch ausgestatteten Übersichtspläne für das den Reisenden empfohlene Gebiet. In erster Linie verdienen in dieser Gattung die Schweizer Ansichten Anerkennung; aber auch Österreich, Italien und unser Vaterland haben auf solchen Plänen manches schöne Bild von Landschaften geliefert, welche die Natur besonders begünstigt hat.

B. Lesestoff.

Schöne Worte findet Verner von Heidenstam, den die Schweden ihr gröfstes lyrisches Genie nennen, über den Weltkampf zwischen *Klassizität und Germanismus*. Unter jener versteht er die Kultur, die ihre gesammeltste und vollendetste Ausbildung im Hellenismus erreicht, aber auch Rom umspannt und, stets leicht erkennbar, ihre äufsersten Verzweigungen bis in die Gegenwart erstreckt. Der Germanismus, von der Klassizität befruchtet, hat im verflossenen Jahrhundert seine Stellung im Schulwesen und im Staat, in Kunst, Handel und Politik befestigt. Aber seine Aufgabe scheint es geworden zu sein, die Klassizität zu stürzen, und mächtig lodert die Kampfesfackel auf. Jedes Ringen klassischer und germanischer Bestandteile in ihrem Volksgeist bedeutet zwar ein Zeichen erhöhter Lebenskraft; aber in dem Zusammenhalten von Germanismus und Klassizität, die zu nationaler Einheit verschmolzen sind, beruht ihre Kraft; dadurch ist ihre Zukunft bedingt.

Von der Sammlung: *Was willst du werden?*, die die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen bietet, sind neu erschienen: Der Deckoffizier, Der Seeoffizier, Der Maschineningenieur und Maschinentechniker, Der Seemann und Der Architekt und Regierungsbaumeister.

3. Schulfeiern.

Eine bedeutsame Rede hat Wilamowitz-Möllendorff zur *Feier des Jahrhundertwechsels* gehalten. Er verlegt den wahren Anfang des Jahrhunderts in die französische Revolution, das wahre Ende in das Todesjahr Kaiser Wilhelms I., denn das jedesmal führende Volk liefere für den Wechsel der Epochen die geschichtlichen Merksteine. Diesen Gedanken weiter verfolgend, spricht er von der fortwirkenden Kraft der französischen Revolution. Die mit ihr beginnende Umgestaltung der Gesellschaftsordnung sei längst noch nicht abgeschlossen, und es lebe heute kein Einziger, der im Ernst auf das verzichten wollte und könnte, was er der französischen Revolution verdankt. Mit besonderer Freude hebt er weiter hervor, dafs das Köstlichste, was die Menschheit im 19. Jahrhundert gewonnen hat, den Stempel deutschen Ursprungs trage. Die deutsche Dichtung stehe auf ihrer Höhe; Kant überwinde den Aristoteles; im politischen und wirtschaftlichen Leben hätten deutsche Männer Einheit und Macht geschaffen. Eine Frucht des Jahres 1848 sei die preufsische Verfassung gewesen. Der Staat habe durch Erziehung im Heere die wahre und wirklich befreiende, allgemeine Bildung dem Volke aufgezwungen: für immer ein Ruhmestitel des Staates. Dazu komme das gewaltige Aufblühen des Handels und Verkehrs, des Gewerbes und der Landwirtschaft, dazu die Erstarkung und Verbreitung der Wissenschaft selbst und mit und neben ihr die Technik, die, ihr eng verschwistert, sich doch zu stolzer Selbständigkeit erhoben habe.

Von den *Schulfeiern* verlangt P. Meyer, dafs sie in der That feier-

lich und für die Schule da sein müssen, d. h. allen Schülern müsse die Teilnahme ermöglicht sein. Das gehe nur an, wenn „überflüssiges Publikum", d. h. Leute, die zur Schule in keinen Beziehungen stehen, durch Verteilung von Karten ferngehalten werde. Die Schüler sollen erst, nachdem die Gäste erschienen sind, in den Saal geführt werden. Die Darbietungen müssen inhaltlich zur Feier passen; die Rede mufs von einem guten Redner gehalten werden. Eine „sitzende" Feier soll nie länger als eine Stunde dauern. Zu den beliebten Aufführungen von Dramen, Oratorien u. dgl. bemerkt er, dafs es Pflicht der Schule sei, der thörichten Richtung unserer Zeit auf prunkvolle Ausstattung entschieden entgegenzutreten. Damit die Schulfeiern ihren Zweck erfüllen und eine mächtige, ergreifende Wirkung ausüben, dürfen der Schulfeiern nicht gar zu viele werden; denn die Häufigkeit der Feiern hebe ihr Wesen auf. Er wünscht daher, dafs die vier angeordneten Gedenkfeiern für die Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III., weil es auch für vier Feiern in jedem Jahre an geeigneten Stoffen und Beziehungen fehle, zu einem grofsen Schulfest am Sedantage zusammengefafst würden.

Zu einer herrlichen Gedenkfeier gestaltete sich das *350jährige Jubelfest der Fürsten- und Landesschule in Grimma*, einer der drei Anstalten, die, aus Martin Luthers Kirchenreformation entstanden, vorbildlich für so viele gelehrte Schulen geworden sind. Der ausführliche Bericht handelt von allem, was sich auf die Feier bezieht, von den Vorbereitungen, vom Verlauf, von den Zusammenkünften ernsten und heiteren Charakters, von Reden und Trinksprüchen, von Stiftungen und Ehrungen. Möge die Anstalt, getreu ihrer Vergangenheit, fernerhin auf dem Boden wahren und echten Christentums die ihr anvertraute Jugend heranbilden zu Männern, die gelernt haben, ernst zu arbeiten, und im stande sind, in welchen Beruf sie auch übertreten, ihn gewissenhaft und zielbewufst auszufüllen!

In einer seiner Kaisergeburtstagsreden kennzeichnet Mischer die *Entwicklung des Menschen* von der Jugend bis zum reiferen Alter, um zuletzt damit die Entwicklung des deutschen Volkes zu vergleichen, und in einer anderen *Macht, Wesen und Recht der Persönlichkeit*. „Lerne dienen!" — dienen Gott, dem Vaterlande und den Mitmenschen und damit sich selbst — „sei ein Charakter, wenn du ehrlich und selbständig sein, wenn du Gutes schaffen willst", rief Schmidt den Abiturienten seiner Anstalt bei ihrer Entlassung zu. Der Jugend stellte Vockeradt bei den Trauerfeierlichkeiten Kaiser Wilhelms I. und Friedrichs III. diese Männer als Vorbilder für ihr Sinnen und Trachten hin. Zu den scheidenden Abiturienten sprach er sich über Wissen und Charakter, über wahre Freiheit und über Jugendfreundschaften aus.

Auch die Schule mufs sich berühren lassen von dem Hauch der grofsen Welt, von der auch sie nur ein Teil ist, mufs die Ereignisse, die sich aufserhalb ihrer Mauern vollziehen, ihre Entwicklung beeinflussen und ihr neue Gedanken zuführen, auf sich wirken lassen. Dafs dem so ist, zeigen die vaterländischen Schulfeiern, zeigen die Lieder und Gedichte,

die dabei vorgetragen, die Reden, die hier gehalten zu werden pflegen, belegt u. a. Kanzow, indem er die Berichte über die letzte und vorletzte Jahrhundertfeier unter dem Titel *Am Ende des Jahrhunderts* weiteren Kreisen mitteilt.

Einen ausführlichen Bericht über die Verhandlungen der *45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner* in Bremen hat H. Soltmann zusammengestellt. Die in den allgemeinen Versammlungen, sowie in den einzelnen Abteilungen gehaltenen Vorträge sind in einem gröfseren Auszuge wiedergegeben, so dafs auch dieser Bericht von der Arbeit Zeugnis ablegt, die zur Förderung der Schulwissenschaften geleistet worden ist.

Wie schon früher bei vielen anderen Anstalten kann auch diesmal erfreulicherweise darauf hingewiesen werden, dafs die neuen *Schulgebäude*, die die Realgymnasien zu *Essen* und zu *Elberfeld*, die Oberrealschule in *Marburg*, die Hohenzollernschule in *Schöneberg* und das Freimaurerinstitut (Realschule) in *Dresden-Striesen* unter den üblichen Feierlichkeiten in Benutzung genommen haben, nicht blofs das Bedürfnis befriedigen, sondern von aufsen künstlerisch anmuten — besonders ist das beim Gebäude der Hohenzollernschule der Fall — und im Innern weiträumig, bequem und wohnlich eingerichtet sind. Wer auch in dieser Hinsicht der Schuljugend das Beste wünscht, dem mufs es wahre Freude bereiten, Einrichtungen der Schulgebäude kennen zu lernen, bei denen die Behörde es auch an nichts hat fehlen lassen, bei denen man mit bestem Erfolge bestrebt gewesen ist, das Nützliche mit dem Schönen zu verbinden.

Die wichtigsten Vorkommnisse aus dem *Kriege 1870/71* hat Hoebel nach vaterländischen Dichtungen zusammengestellt und komponiert.

Immer mehr Anhänger gewinnen die Wanderungen der Schuljugend unter der Führung von Lehrern; sind sie doch auch in der freieren Form von Ferienausflügen von grofsem erziehlichen und bildenden Werte. Gern wird darum ein jeder, der in ihnen ein wertvolles Erziehungsmittel sieht, die Erfahrungen, die andere auf *Ferienreisen mit Schülern* gesammelt haben, sich zu nutze machen. Kanter hat von Ostpreufsen aus wiederholt zu verschiedenen Jahreszeiten mit Schülern Ausflüge in den Harz, ins Riesengebirge, in die Hohe Tatra, nach Tirol gemacht. Seine Erfahrungen teilt er nun mit. Er spricht sich über die Vorbereitungen, die Dauer und Zeit der Reise und die Zahl der Teilnehmer aus und giebt die Pläne der durchgeführten gröfseren Ferienreisen unter Angabe der Kosten, der Teilnehmerzahl, des Verlaufs usw. Von besonderer Bedeutung sind die Mitteilungen über die praktische Durchführung des Reiseplans bei fortwährender Anleitung der Reiseteilnehmer und bei richtiger Handhabung der Reisezucht. Möchten Kanters Beiträge in Lehrerkreisen anregend wirken, damit der Wandertrieb der deutschen Jugend zu ihrer Veredlung genährt und dies wichtige Erziehungsmittel immer mehr gepflegt werde! Möchte aber auch den Lehrern, die aus Liebe zu der ihnen anvertrauten Jugend die wahrlich nicht leichte Aufgabe der Leitung

solcher Ferienausflüge übernehmen, solches nicht durch eine engherzige Handhabung der Bestimmungen des Haftpflichtgesetzes wieder unmöglich gemacht werden!

Als ein wichtiges Mittel, der geistigen Überanstrengung im Schülerleben vorzubeugen, ist auch das Rudern anzusehen. Wo Gelegenheit dazu vorhanden ist, wo im Lehrkörper zur Leitung geeignete Kräfte sich finden, da kann es sicher zur körperlichen Pflege der Schuljugend mit Erfolg verwandt werden. Sorgfältig mufs aber alles Sportmäfsige vermieden werden; auch hier ist wie bei allen körperlichen Übungen alles hintanzuhalten, was die Hauptaufgabe der Schule, die geistige Ausbildung und die sittliche Erziehung der Jugend, schädigen könnte. Wickenhagens Bericht über den *Rendsburger Primaner-Ruderklub* für die Zeit von 1880 bis 1890 gewährt einen Einblick in das, was auf diesem Gebiet der Körperpflege unter seiner sachkundigen Leitung geleistet worden ist.

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

In den Kampf um die Schule zwischen Staat und Kirche greift Rehmke in seiner Untersuchung über den *Schulherrn* ein. Alle Erziehung gehe auf die Entwicklung des Bewufstseinsindividuums zur sittlichen Persönlichkeit. Die Pädagogik sei die Lehre von dieser Erziehung; neben ihr hätten Individualpädagogik und Sozialpädagogik als zwei besondere, durch den Gegenstand der Erziehung, den zu Erziehenden, unterschiedene Wissenschaften keinen Platz. Das Recht zu solcher Erziehung habe derjenige, der selbst Einsicht, guten Willen und die Macht besitze, wozu als grundlegende Bestimmung stets hinzukommen müsse, dafs der Unerwachsene in einem Zugehörigkeitsverhältnis zu dem stehe, der das Recht auf die Schule haben solle. Die Familie komme nicht in Betracht, weil selbst der gute Wille zur Schulerziehung der Unerwachsenen bei Familien vielfach nur im geringen Mafse zu finden sei; die Mutterschule unserer grofsen Pädagogen bleibe ausnahmslos ein Traum. Dagegen treffen beim Staat jene vier Voraussetzungen ein, wenngleich sich auch bei ihm wie beim Einzelwesen das Endliche und Beschränkte in irgendwelcher Weise geltend mache. Die Kirche könne das Recht auf die Schule nicht beanspruchen, da sie jene vier Bedingungen nicht erfülle; denn von einer unmittelbaren Zugehörigkeit der Unerwachsenen zur Kirche könne keine Rede sein. Die Kirche behaupte zwar, früher Schulherr gewesen zu sein; aber sie war wirklich nur Besitzer, niemals Eigentümer, und das Recht auf die Schule lasse sich unter keinen Umständen ersitzen. Auf den Titel eines Schulherrn habe sie keinen Anspruch, das sei allein der Staat. Wie aber der Staat die schlechtweg zum Herrschen geborene Gemeinschaft sei, so sei die Kirche die schlechtweg zum Dienen

geborene Gemeinschaft. Das Verhältnis der drei verschiedenen Gemeinschaften: Familie, Staat, Kirche lasse sich auf die Formel bringen: der Staat der Schulherr, die Familie die Gehilfin und die Kirche die Dienerin des Staates als des Schulherrn.

Die wichtigsten *Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs* hat G. Fehleisen zusammengestellt und damit ein handliches und alles Wissenswerte enthaltendes Werk geschaffen, wie Beier es für Preufsen herausgegeben hat (Jb. XIV, 43). Jene Sammlung enthält u. a. die Dienstvorschrift für die Vorstände und Lehrerkollegien der höheren Schulen, die Lehrpläne, Verfügungen über Gesundheitspflege, medizinalpolizeiliche Visitationen — mindestens alle drei Jahre hat der Oberamtsarzt unter Leitung des Schulvorstandes, unter Mitwirkung eines Bauverständigen und unter Zuziehung der beteiligten Lehrer, die ihre Wünsche vorher einzureichen haben, die höheren Schulen auf die gesundheitlichen Verhältnisse hin zu prüfen —, ferner Bestimmungen über die Reifeprüfungen, Verzeichnis der Berechtigungen der Anstalten, das Beamtengesetz, die neueste Gehaltsregelung, die Prüfungsordnung für das höhere Lehramt und endlich die Regelung der Titel- und Rangverhältnisse der Lehrer an den höheren Schulen.

In den Direktorenverhandlungen der Provinz Schleswig-Holstein hat eine Aussprache über die *zweckmäfsige Einrichtung der von den höheren Schulen zu liefernden statistischen Nachweise* stattgefunden. Darnach wird es für wünschenswert erklärt, dafs für die Besuchslisten, die halbjährlich an das Provinzialschulkollegium einzureichen, und für diejenigen, welche in den Jahresberichten mitzuteilen sind, dasselbe Schema anzuwenden sei, dafs eine Scheidung der zu Beginn und der im Laufe des Halbjahrs aufgenommenen, sowie der im Laufe des Halbjahrs und der am Schlufs abgegangenen Schüler nicht erforderlich sei, und dafs die Besuchszahlen für den 1. Mai und 1. November aufzustellen seien. Weiter wird empfohlen, die Scheidung der Schüler nach dem Bekenntnis und dem Wohnort nur zweimal zu Anfang des Schulhalbjahrs vorzunehmen, das Durchschnittsalter vom 1. Mai zu berechnen, in die dem Provinzialschulkollegium einzureichenden Besuchslisten eine Versetzungsstatistik aufzunehmen und den Jahresbericht erst nach Schlufs des Schuljahrs abzufassen und einzureichen.

Auf der Dezemberkonferenz hat Geheimrat Hinzpeter vom Lehrerstande als einem „sozusagen unehrlichen Gewerbe“ gesprochen, d. h. natürlich „kulturgeschichtlich“. Das ist nur aus der Korrekturlast, dieser härtesten Probe für die menschliche Geduld, und aus unserer Nötigung zu hundert anderen Dingen zu verstehen, die von jedem anderen Stande mit gleicher Vorbildung ferngehalten werden. Die Korrekturlast ist ein Bestandteil unseres Amtes; sie kann wohl durch Herabsetzung der Stundenzahl erleichtert, aber nicht beseitigt werden. Dagegen all der übrige kleine Pflichtenkram, wie die mechanische Schreibarbeit der Direktoren und

Oberlehrer, die Registratur dort, das Schleppen der Hefte hier — das ist entwürdigend, weil so etwas keinem anderen Stande zugemutet wird, dem wir uns gleichstellen und von anderen gleichgestellt sein wollen. Hier Wandel zu schaffen, hier zu zeigen, dafs man nicht blofs gelegentlich schöne Worte für den höheren Lehrerstand vor der Volksvertretung hat, dazu ist die Regierung sehr wohl im stande, indem sie durch Errichtung von *Gymnasialkanzleien* hilft, wie sie van Nissen zur gesellschaftlichen Hebung unseres Standes fordert. Denn sie bringt einmal die so viel erörterte und so notwendige Entlastung der Direktoren und Oberlehrer, deren Überbürdung schon die Dezemberkonferenz anerkannt hat; sie hebt das Ansehen der Schule gegenüber den Eltern, da durch die Kanzlei der Verkehr mit ihnen weit mehr als bisher einen amtlichen Charakter erhält. Zwar ist ein weniges zur Entlastung der Direktoren geschehen, aber was will das gegenüber dem vielen kleinen Pflichtenkram sagen? Vor allem sind aber die Oberlehrer dadurch nicht entlastet worden. Zwei Bedenken werden gegen die Einrichtung der Gymnasialkanzlei vielfach erhoben; die Direktoren sagen, sie könnten den Kanzleibeamten nicht genügend beschäftigen, die Dinge seien vielfach so vertraulich, dafs ein Subalternbeamter sie nicht erfahren dürfe. Nun dieser Beamte ist nicht allein für den Anstaltsleiter da, sondern für die ganze Anstalt, für die Entlastung aller Angestellten. Auch könnte, wenn wirklich zu wenig Arbeit zur vollen Beschäftigung vorhanden wäre, ein Subalternbeamter im Nebenamt in der Kanzlei beschäftigt werden. Was das zweite Bedenken betrifft, so sei auf alle anderen grofsen Behörden hinzuweisen, wo so viele sehr wichtige, geheime Sachen durch die Hände von Subalternbeamten gehen. In einzelnen Bundesstaaten hat man schon so etwas von einer Kanzlei, so in Sachsen, Bayern und Hamburg. Auch Staaten des Auslandes haben derartige Einrichtungen, z. B. Italien und Frankreich. Wo ein Wille ist, da findet sich auch ein Weg. Will die Unterrichtsverwaltung wirklich etwas zur gesellschaftlichen Hebung des höheren Lehrerstandes thun, ihn wieder begehrenswerter machen, so ist ein Mittel dazu, ihm die subalternen Dienste abzunehmen und anderen Beamten zu übertragen. Bereitwilligst erkennen wir an, dafs nach einer Erklärung des Regierungsvertreters im preufsischen Landtage einzelnen Direktoren versuchsweise ein Sekretär zur Verfügung gestellt worden ist, und dafs diese Einrichtung, da sie sich bewährt hat, weitere Ausdehnung erfahren soll.

In seinem Aufsatz über *Zentralisation und Bewegungsfreiheit im höheren Schulwesen* in BhS. vermifst Münch die Möglichkeit einer freieren Bewegung. Es müsse erlaubt sein, bisweilen für eng zusammenhängende Fächer nur die Gesamtstundenzahl einzuhalten, innerhalb dieser aber einen Austausch vorzunehmen. Weniger ins Gewicht fallende Fächer könnten anders abgegrenzt oder gegen andere ausgetauscht werden. Die Lehrer müfsten gröfsere Freiheit in der Art der schriftlichen Arbeiten erhalten. Dringend notwendig aber sei es auch, je nach Alter, Gesund-

heit und Leistungsfähigkeit die Lehrer zu einer wesentlich geringeren Stundenzahl heranzuziehen.

Gegen die *öffentlichen Schulprüfungen* erklärt sich Nitzschke, weil sie weder für die staatliche Behörde, noch für die Eltern, noch für die Schüler von Nutzen sind. Die Behörde habe Mittel und Wege genug, sich über den Geist der Schule zu unterrichten. Die Eltern erhielten durch jene Prüfungen kein Zeugnis von den Kenntnissen und Fortschritten der Schüler. Endlich könne eine solche Prüfung nicht als ein Fest- und Ehrentag der Schule angesehen werden. In Preufsen sind die höheren Schulen davon befreit.

Berninger glaubt, dafs der Gesundheitszustand unseres heutigen Geschlechts leider von Jahr zu Jahr zurückgehe. Überall gewahre er bei jung und alt eine bei unseren Vorfahren nicht gekannte Schlaffheit und Widerstandslosigkeit und damit eine beim deutschen Volke nicht beobachtete Geneigtheit zu allen nur möglichen Erkrankungen. Dem gesellschaftlichen Leben der Familie, sowie der Schule giebt er die Schuld an solcher betrübenden Erscheinung. Der letzteren wendet er dann besonders seine Aufmerksamkeit zu und bespricht die während der Schulzeit besonders häufig auftretenden Erkrankungen. Die Hebung der Mängel erhofft er von der Einführung der *Schulärzte*, die dauernd die Einrichtungen des Schulhauses nebst allen dazu gehörigen Anstalten, vor allem auch den Gesundheitszustand der Schulkinder beaufsichtigen, auch auf den Beginn, die Menge, die Dauer und Verteilung des Unterrichts Einflufs haben sollen. Von den Bedenken, die mit Recht gegen eine so weitgehende Befugnis des an und für sich wünschenswerten Schularztes erhoben werden, läfst er keins gelten.

Ein Sammelwerk von Entwürfen neuer *Schulhäuser* hat der Leipziger Architekt A. Ludwig erscheinen lassen. Dabei hat er die Forderungen, die in neuester Zeit in hygienischer Beziehung an Schulhäuser gestellt sind, sorgfältig berücksichtigt. Einer kurzen Übersicht über Bau und Einrichtung von Schulhäusern folgen 23 Tafeln, die ausführliche Entwürfe zu Gebäuden für die Volksschulen auf dem Lande, in kleineren und gröfseren Städten, für Gymnasien und Handelsschulen in klarer Ausführung bieten. Für jeden Entwurf sind kurze Erläuterungen beigefügt, vor allem sind auch die Baukosten angegeben.

2. Lehramt.

Hinsichtlich der Kandidaten, die ins *Gymnasialseminar* eintreten, hebt Aly in BhS. ihren guten Willen, die Liebe zur Sache und eine ausreichende Vorbildung in ihrem besonderen Lehrfach als Lichtseiten hervor, während ihnen nur zu oft die Gewöhnung an regelmäfsige Pflichterfüllung und eine ausreichende allgemeine Bildung, besonders in Philosophie, Kunst und Geschichte fehle. Um vor allem diesem Übelstande abzuhelfen, empfiehlt er einen Studienplan. Für die Ausbildung im Seminar fordert er die Erhöhung der Stunden von zwei bis drei auf vier bis

sechs, Überwachung derselben durch den Direktor oder den Oberlehrer, der aufser jenem mit der Ausbildung der Kandidaten beauftragt ist, und die Einrichtung von Provinzialvikaren, etwa sechs bis zwölf für die Provinz, die die länger als acht Tage dauernden Vertretungen übernehmen sollen, da die gegenwärtig übliche Heranziehung der Seminarkandidaten zu Vertretungsstunden ein schwerer Mifsbrauch sei und zu den früheren unerquicklichen Zuständen zurückführe.

Aus dem Bericht, den Klett über das in Württemberg 1899 eingerichtete *Vorbereitungsjahr für Kandidaten des humanistischen Lehramts* in LL. veröffentlicht, sei hervorgehoben, dafs dort nur ein Vorbereitungsjahr besteht, dafs in Rücksicht auf die Eigentümlichkeit des württembergischen Mittelschulwesens die theoretischen Unterweisungen hinter der Einführung in die Praxis des Unterrichts mehr zurückstehen, als das in Preufsen der Fall ist, und dafs das, was irgend im Anschlufs an die Vorkommnisse des Schullebens erledigt werden konnte, auf diesen Zusammenhang beschränkt worden ist.

E. von Sallwürk erörtert das *wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung*, da auch der Unterricht der Volksschule wissenschaftlich sein müsse, d. h. nicht blofs Kenntnisse geben dürfe, sondern Erkenntnisse entwickeln müsse, und fordert für die Berufsbildung der Volksschullehrer die enge Verbindung der praktischen Unterweisung mit einem wissenschaftlichen Unterricht, der alle Hauptrichtungen der allgemeinen Bildung umfassen müsse.

Eine schwere Gefahr für unser Kulturleben sieht Jung in der zu weit gehenden Teilung der Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts. Er verlangt deshalb eine möglichste *Einschränkung des Fachlehrertums* in den höheren Schulen. Ohne dessen Vorzüge zu übersehen, kommt er doch zu der Forderung auf Durchführung des Klassenlehrertums, das wegen der unzureichenden Beschaffenheit der Lehrer und wegen der kaum zu bewältigenden Arbeitsmasse eingeschränkt sei, welche sich aus der erhöhten Stundenzahl, sowie aus der in den oberen Klassen stark vermehrten Korrekturlast und der Vorbereitung zusammensetze. In den drei unteren Klassen lasse sich ohne Schwierigkeiten der gesamte wissenschaftliche Unterricht in eine Hand legen, in den mittleren Klassen wenigstens der gröfste Teil. In den oberen Klassen sei zwar eine Teilung der Arbeit aus zwingenden Gründen erforderlich, immerhin lasse sich auch hier noch mehr als bisher gegen die übertriebene Teilung des Unterrichts, die fast immer auch zu einer Übertreibung der Forderungen führe, thun, indem stets möglichst viele und möglichst zusammengehörige Fächer durch die Person des Lehrers zusammengefafst würden. Auch Wiesenthal fordert zur Förderung des erzieherischen Charakters unserer höheren Schulen, zur Steigerung der Leistungen ohne Überanstrengung der Schüler und zur Erreichung eines frischeren, flotteren Arbeitens eine zweckmäfsigere *Unterrichtsverteilung*. Die Zahl der in einer Klasse, besonders in den unteren und mittleren Klassen unterrichtenden Lehrer

müsse mehr als bisher beschränkt werden, der Klassenlehrer müsse grundsätzlich mehr als die Hälfte der wissenschaftlichen Stunden in seiner Hand vereinigen. Über die Zeit, wie lange ein Schülerjahrgang unter derselben Leitung bleiben solle, schliefst er sich der Formel an: „Nicht unter zwei und nicht über vier Jahre", wobei die kürzere oder längere Zeitdauer sich nach den jedesmaligen Umständen, nach der Beschaffenheit der Klassen, sowie nach der Zusammsetzung des Lehrkörpers richten müsse. Was so für den Klassenlehrer gelte, müsse auch für die Fachlehrer wirksam sein; auch an sie müsse der Unterricht grundsätzlich nach sachlichen, mehr als ein Schuljahr umfassenden Gruppen verteilt werden. Der Unterricht in den oberen Klassen dürfe für ältere Lehrer kein Monopol bilden; sie hätten die Abwechselung in ihrem Unterricht nötig, um sich vor dem ausgeleierten Schlendrian zu bewahren. Die Beschäftigung jüngerer Lehrer auch in den Oberklassen sei für die Schüler zur Belebung des Unterrichts notwendig, für die Lehrer wünschenswert zu ihrer Erholung, weil die Beschäftigung in den unteren und mittleren Klassen besonders wegen der schwierigeren Zucht, wegen der gröfseren Korrekturlast und wegen der unausgesetzt notwendigen, pedantischen Kleinarbeit gröfsere Anforderungen an ihre körperliche und geistige Kraft stelle.

Die vom preufsischen statistischen Bureau bearbeitete *Denkschrift über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten*, die auch an die Abgeordneten verteilt worden ist und von diesen eine scharfe Verurteilung erfahren hat, unterzieht M. Klatt in einem Vortrage einer sachkundigen, eingehenden Untersuchung und führt den Nachweis, dafs die Denkschrift auf ganz unsicherer Grundlage beruht, demgemäfs zu unbewiesenen Schlüssen gelangt und daher für die Wissenschaft nicht zu verwenden ist. Er fordert, dafs die Regierung, wenn sie eine genaue Sterblichkeitstafel der höheren Lehrer anlege, dasselbe auch für die übrigen höheren Berufsklassen thun müsse, damit auf Grund dieser Berufssterbetafeln eine Vergleichung des durchschnittlichen Ausscheidealters der höheren Beamten vorgenommen werden könne. Je eher die Regierung sich dazu entschliefse, desto eher würden die Unterrichtsverwaltung und die gegenwärtig am meisten an der Frage Beteiligten, die höheren Lehrer, zu einer richtigen Erkenntnis der Lage des höheren Lehrerstandes im Verhältnis zu derjenigen der übrigen höheren Berufsklassen kommen. Dann werde sich auch klar beurteilen lassen, ob und wie dem höheren Lehrerstande regierungsseitig geholfen werden müsse.

Wie notwendig die Abhilfe ist, das zeigt auch wieder die Arbeit Kannengiefsers: *Ausscheidealter und Krankheiten der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Lehranstalten Preufsens* in den Jahren 1895/6 bis 1898/9. Denn er unternimmt unter sorgfaltiger Benutzung der Statistik den Beweis, dafs das Durchschnittssterbealter der preufsischen Oberlehrer in den letzten 15 Jahren ungefähr zwei Jahre und vier Monate niedriger war als das der gesamten männlichen Bevölkerung, und dafs die Sterblichkeit der Oberlehrer sich in stark rückläufiger Bewegung, die der ge-

samten männlichen Bevölkerung Preufsens dagegen, soweit das 33. Lebensjahr überschritten ist, in aufsteigender Bewegung befindet. Das wären Thatsachen, die den gesamten höheren Lehrerstand im höchsten Grade beunruhigen müssen und dringend eine Herabsetzung der Arbeitslast durch Verminderung der Stundenzahl und durch Einrichtung einer Kanzlei fordern. Die Denkschrift des statistischen Bureaus wird bekämpft, da sie nur geeignet war, die wirklichen Verhältnisse zu verdunkeln, statt sie zu klären. Beachtenswert ist endlich die Zusammenstellung nach den Jahresberichten über die Störungen des regelmäfsigen Unterrichtsbetriebes durch die Krankheiten der Lehrer an den höheren Schulen, eine Zusammenstellung, die Bände redet.

Auch Steinmeyer kommt in seiner Schrift *Der Oberlehrerstand und seine Lage*, wie es ja gar nicht anders sein kann, nach ruhiger Prüfung und sachlichem Abwägen zu einer nachdrücklichen Bekämpfung der auch von ihm klar dargethanen Überbürdung der Oberlehrer und zur Abwehr unverdienter Zurücksetzungen gegenüber anderen Ständen mit gleicher Vorbildung, besonders den Juristen. Er stellt folgende Behauptungen auf: 1. An den Oberlehrerstand werden sowohl an und für sich wie im Vergleich zu anderen Berufsarten im allgemeinen zu hohe Forderungen gestellt, so dafs seine Angehörigen nach übereinstimmenden Feststellungen für Preufsen, Sachsen, Hessen, Oldenburg und Braunschweig über fünf bis zehn Jahre früher als die Angehörigen der gleichzustellenden Berufe aus dem Dienst scheiden und in ihrer grofsen Mehrheit zu ungern geführter Klage über das Mafs ihrer Pflichten genötigt sind. 2. Der Oberlehrerstand wird sowohl an und für sich in Rücksicht auf die langjährige Vorbereitung auf den Beruf, die lange Wartezeit bis zur festen Anstellung, die aufgewandten Kosten, das besonders frühe Ausscheiden aus dem Dienst, die Mühe und die Bedeutung des Berufs, die teuren Wohnungs- und Lebensmittelverhältnisse, als auch im besonderen im Vergleich zu anderen Berufsarten, den Juristen und anderen höheren und selbst niederen Beamten mehr oder minder unzulänglich besoldet. Das wird im einzelnen näher bewiesen und sodann eine andere Festsetzung des Arbeitsmafses und eine bessere Besoldung gefordert.

Die traurige *Lage der wissenschaftlichen Hilfslehrer* schildert ein Ungenannter und erklärt sie nicht nur aus der schlechten Besoldung überhaupt, die sie zu einem die Kräfte vorzeitig aufreibenden Privatunterricht zwinge, sondern aus dem ganzen Hilfslehrerwesen, aus der übermäfsigen Anwendung von Hilfskräften überhaupt, mit denen der preufsische Staat in kurzsichtiger Sparsamkeit arbeite. Geradezu trostlos sei aber die Lage derjenigen, die bei der Prüfung nur ein Lehrerzeugnis erhalten hätten, weil für sie kaum Aussicht vorhanden sei, einmal in feste Stellung an staatlichen und städtischen Anstalten zu kommen. Es ist nicht zu leugnen, dafs hier ein Stück sozialen Elends gezeichnet ist, das nach Möglichkeit zu heben, eine Aufgabe des Staates sein mufs. Denn gerade die Aussicht, dereinst lange Jahre ein kümmerliches Dasein als Hilfslehrer

fristen zu müssen, hält aufser anderen Gründen besonders die besseren Stände ab, dem höheren Schulwesen Kräfte zuzuführen. Will der Staat ernstlich etwas zur Hebung des Oberlehrerstandes thun, so bietet ihm das ganze Hilfslehrerwesen dazu die beste Gelegenheit.

Auch in Österreich macht sich ein *Lehrermangel an Mittelschulen* mit all seinen beklagenswerten Begleiterscheinungen bemerkbar. Es fehlt nicht nur an solchen, die die Prüfung schon bestanden, sondern auch ungeprüfte Kandidaten sind nicht zu haben. Die Folgen sind besonders an stark besuchten Anstalten Klassenungeheuer von 60, 70, ja 80 Schülern, eine weit über das zulässige Mafs hinausreichende Stundenzahl für die beschäftigten Lehrpersonen und als Rückwirkung beider Erscheinungen ein naturgemäfses Sinken des Unterrichtsstandes und damit eine schwere Schädigung des Volkswohls. Als Mittel zur Hebung dieser Übelstände schlägt Polaschek eine allgemeine Hebung der materiellen und gesellschaftlichen Lage des Mittelschullehrerstandes, Verbesserung der Aufrückungsverhältnisse und Schaffung anderweitiger, besser besoldeter Stellen vor. Zutreffend hebt er hervor, dafs beim Abiturienten bei der Wahl eines Berufs nicht die ideale Begeisterung für ein Fach entscheidend sei. „Wollten die juristischen Fakultäten warten, bis die ideale Begeisterung für die Juristerei ihre Hallen füllte, dann ist tausend gegen eins zu wetten, dafs ihre Hörsäle noch leerer stünden als heute die philosophischen. Der Grund für den Besuch liegt ganz wo anders; er liegt im Avancement, er liegt in der Möglichkeit, als Jurist die höchsten Stellen im Staat erlangen zu können. Das reizt, das lockt; denn der Staat braucht den Juristen in allen Zweigen der Verwaltung. Die Aussichten sind immer günstig, weil es der Verwaltungszweige viele giebt, und weil, abgesehen von den höchsten Posten, Juristen mit einer Durchschnittsbegabung die höheren Rangklassen erreichen können.“ Ganz anders liegt dies bei den Philologen. Hier wirken eine Menge Dinge abschreckend. Deutlich zeigt den Krebsschaden, dafs die Söhne der Direktoren und Professoren gern Juristen werden. Unter den weiteren Mitteln, die Verf. vorschlägt, pafst auch für andere als österreichische Verhältnisse die Schaffung von zweiten Direktoren an grofsen Anstalten, wofür es in Österreich schon Beispiele giebt.

Die Ausführungen haben deshalb für Deutschland so grofse Bedeutung, weil wir hier denselben bedauerlichen Zuständen mit starken Schritten entgegengehen, da vielfach trotz der „Weite der Finanzen“ die Geldmittel für das höhere Schulwesen nicht bereit gestellt wurden, von deren Gewährung wesentlich ein stärkeres Zuströmen zum philosophischen Studium zu erwarten wäre.

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines.

Das oft behandelte Thema *Theologie und Religionsunterricht* erörtert E. Thrändorf-Auerbach i. S. in einem Aufsatz der ZPhP. VII, 3, der zugleich eine Besprechung von Zanges Didaktik und Methodik sein soll. Zwar stelle Zange den Grundsatz für den Religionsunterricht auf: Nicht Theologie, sondern Religion!, aber er mache in seinen weiteren Ausführungen keinen Ernst damit. In gewisser Weise werde er freilich dabei entschuldigt durch die preufsischen Lehrpläne von 1892; er habe sich's nun einmal zur Aufgabe gemacht, sie didaktisch-methodisch zu rechtfertigen; so sei er in der Anwendung seines methodischen Grundsatzes nicht frei. Über diese Lehrpläne äufsert der Verfasser manches treffende Wort der Kritik, das ja nun freilich, da sie gefallen, gegenstandslos geworden ist; wohl schneller, als er gedacht, ist des Verfassers Wunsch in Erfüllung gegangen, mit dem er seine Ausführungen beschliefst, „dafs diesen Plänen mit ihrem Motto: „Sic volo, sic iubeo, stat pro ratione voluntas“ eine recht kurze Lebensdauer beschieden sein möge, damit eine später erscheinende Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts sich nicht wieder vor die undankbare Aufgabe gestellt sieht, eine unpädagogische, dogmatisch bestimmte Stoffverteilung pädagogisch rechtfertigen zu müssen“. Eine allseitig gerechte Würdigung des Zangeschen Werkes ist das nun freilich nicht. Was nun aber den an die Spitze auch dieses Werkes gestellten Grundsatz: „Nicht Theologie, sondern Religion“ betrifft, so ist derselbe ja unendlich oft aufgestellt und verteidigt worden; aber m. M. n. ist wenig damit gewonnen. Kommt es doch nur darauf an, was man unter Theologie versteht; hier gehen die Meinungen auseinander. Ich scheue mich gar nicht zu bekennen, dafs nach meiner Überzeugung wenigstens auf der obersten Stufe des Religionsunterrichtes gar manche Belehrungen gegeben werden müssen, die nach dem Urteil der meisten theologischen Charakter haben; vgl. unten die Besprechung der Thesen von Kautzsch. Nach meiner Meinung hat der Religionsunterricht durch-

Digitized by Google

aus nicht die ausschliefsliche Aufgabe, das religiöse Leben zu pflegen, nur Religion zu bieten. Doch darüber zu reden ist in diesem Berichte nicht der Ort.

Über einige andere hierher gehörige Schriften kann besonderer Umstände halber erst im nächsten Jahre berichtet werden.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Mit dem fünften Teil, *Heilslehre der heiligen Schrift*, findet die Neubearbeitung des *Hilfsbuches für den evangelischen Religionsunterricht in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren* von Ernst Meinke ihren Abschlufs. In diesem Bändchen will der Verfasser die religiös-sittlichen Gedanken der heiligen Schrift nach den Gesichtspunkten des Katechismus zusammenfassen und dadurch einmal „die aus dem Katechismus von Kindheit auf bekannten religiös-sittlichen Begriffe befestigen", und sodann „eine der Bildungsstufe seiner Zöglinge angemessene Ergründung und Begründung der Heilslehre" geben. Zur Erreichung dieses Zieles mufs man über den Rahmen des kleinen Lutherschen Katechismus hinausgehen und sowohl die übrigen Bekenntnisschriften der evangelischen Kirche, wie auch „die Ergebnisse der gläubigen Bibelforschung bis in die neueste Zeit" möglichst in Betracht ziehen. Zu diesem Zwecke werden dem Studium des Lehrers folgende „Werke" empfohlen: Luthardts apologetische Vorträge; Weitbrechts Unser Glaube; Bettex Naturstudium und Christentum; Martensens Dogmatik und Ethik und Gefs' Christi Person und Werk. Der Stoff wird abgehandelt in einer Einleitung (enthaltend Belehrungen über Religion, Offenbarung, Glaubenslehre, Bekenntnisschriften) und drei Abschnitten: Lehre von Gott (A. Der persönliche Gott; B. Von der Schöpfung; C. Vom Menschen; D. Von der Erhaltung und Regierung). Von Gott dem Sohn (A. Die Person des Erlösers; B. Das Werk des Erlösers). Von dem heiligen Geist (A. Die Heilsanstalt oder die christliche Kirche; B. Die Gnadenmittel; C. Die Heilsordnung; D. Der Wandel im neuen Leben; E. Die Vollendung). Drei Anhänge geben den Kleinen Katechismus Luthers, die Artikel 1–21 der Augsburgischen Konfession deutsch und die wichtigsten Unterscheidungslehren der katholischen und evangelischen Kirche. Auch dieser letzte Teil dürfte für den Gebrauch an den höheren Schulen nicht in Betracht kommen.

Das Gleiche gilt von dem *Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare* von Lic. Richard Kabisch, von dem der erste Teil, Lehrbuch des Unterrichts im alten Testament, im Berichtsjahr, der zweite Teil, für das neue Testament, soeben erschienen ist. Der Verfasser hat die Absicht, mit seinen Büchern „die Ergebnisse einer gesunden Religionswissenschaft in einer den Seminarbedürfnissen angemessenen Form darzubieten", insonderheit „die rechte Mitte zu halten zwischen seichtem Verwässern

solcher Stoffe, die in ihrem eigentümlichen Kern bereits seit der Volksschule bekannt sind, und theologischer Vertiefung in Einzelheiten, die über das Verständnis und das natürliche Bildungsziel der Seminarzöglinge hinausgreifen". Diese Absicht ist durchaus zu billigen. Es ist erfreulich, dafs das alte Schlagwort: „Die Kritik gehört nicht in die Schule" immer seltener gehört wird, und dafs mehr und mehr die neu erscheinenden Lehrbücher die Ergebnisse der historisch-kritischen Bibelforschung auch für den Unterricht fruchtbar zu machen versuchen. Insbesondere haben wir alle Ursache, uns zu freuen, dafs auch den Seminaristen und damit, soweit das möglich ist, auch den jüngsten Religionsschülern etwas von dieser Arbeit zu gute kommen soll. Über den Umfang, in dem die Resultate der Bibelforschung auf der Schule verwertet werden sollen, werden ja freilich die Meinungen noch lange auseinander gehen: So viel ich sehe, stimmen alle Besprechungen der „Geschichte des Alten Bundes" von C. Thomas (vgl. Jb. XIII, S. 20 ff.) darin überein, dafs der Verf. viel zu weit gegangen ist; vgl. noch die nach 1898 geschriebene eingehende Würdigung des Buches von H. L. Strack in der Zeitschr. für den evgl. RU. XII, S. 167 ff. Aber wenn Thomas zu weit geht, so ist meiner Meinung nach Kabisch nicht weit genug gegangen, sicher nicht im alttestamentlichen Teile. Er warnt vor der Gefahr, aus dem Religionsunterricht heraus und in die Theologie hinein zu geraten, und will jegliche Kritik, die nicht Gemeingut der gesamten Theologie aller Richtungen geworden ist, aus dem Spiel lassen. Ja, wenn eine einigermafsen fruchtbare Behandlung der hier fraglichen Probleme mit erwachsenen Menschen, wie es doch die „Seminaristen" und unsere Primaner sind, auch nur denkbar wäre ohne „Theologie", noch dazu, wenn der Schüler „alles, was ihm geboten wird, nachzuprüfen im Stande sein" soll! Und wenn es nicht auch heute noch „Richtungen" in der Theologie gäbe, denen auch das bescheidene Mafs von wissenschaftlichen Resultaten, wie es Kabisch mitteilt, noch viel zu reichlich ist! Ich meine, der Verfasser eines Leitfadens der biblischen Geschichte für erwachsene Schüler sollte unbekümmert um einen doch nicht vorhandenen Konsensus aller Richtungen der Theologie einzig und allein seiner durch redliche Arbeit gewonnenen wissenschaftlichen Überzeugung folgen. Anstofsen wird er doch hier und da; und der Lehrer wird unter allen Umständen sehr oft Gelegenheit haben, seine von dem Lehrbuch abweichende Meinung hervorzuheben. Ich halte es für unendlich wichtig, dafs endlich einmal das gute Recht der historisch-kritischen Betrachtung der Heiligen Schrift klar und unmifsverständlich anerkannt wird, auch vor den Seminaristen und unsern Primanern, und möchte wohl wünschen, dafs der Verfasser bei einer neuen Auflage an geeigneter Stelle seine Leser darüber aufklärte. Ich schliefse diese allgemeinen Bemerkungen und verzichte darauf, meine in manchen Einzelheiten abweichende Meinung zum Ausdruck zu bringen (unbegreiflich ist mir z. B. die Behandlung des Danielbuches), die sich übrigens viel mehr auf den alttestamentlichen Teil beziehen, als auf den

neutestamentlichen, der mir überhaupt der vorzüglichere zu sein scheint. Hervorheben will ich nur noch, dafs beide Hefte, wenn sie auch für eine andere Schulart bestimmt sind und an eine Einführung für unsere Zwecke nicht gedacht werden kann, doch auch für uns viele wertvolle methodische Winke für die Behandlung der einzelnen biblischen Geschichten im Unterricht enthalten, besonders für die mittleren Klassen, und dafs ich deshalb den Fachgenossen, die diesen Unterricht zu erteilen haben, die Hefte durchaus empfehlen kann. Es redet darin ein Mann, der mit den methodischen Anforderungen, wie sie die moderne Pädagogik an den Unterricht stellt, vertraut ist, ohne doch in den unerträglichen Jargon zu verfallen, wie ihn viele der modernen Volksschulpädagogen lieben.

Wenn die Bücher von Kabisch und von Meinke zur Einführung an unsern Schulen nicht in Betracht kommen können, so liegt die Sache bei dem *Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten* von Dr. H. Halfmann und Dr. J. Köster anders. Wie sich die Leser erinnern, hatte Halfmann im Jahresbericht der Eislebener Realschule 1899 das Erscheinen eines neuen Hilfsbuches angekündigt, das zunächst nur für die lateinlosen Schulen bestimmt sein sollte, und im Jb. XIII, 12 f. hatte der Berichterstatter eingehend über diese Vorbemerkungen berichtet. Jetzt liegen nun von dem neuen Lehrbuch vor der erste Teil, für Sexta bis Quarta aller Anstalten, und der zweite Teil in zwei Ausgaben: A. Für Untertertia bis Untersekunda der Nichtvollanstalten, insbesondere für die III. bis I. Klasse der Realschulen; B. Für Untertertia bis Untersekunda der Vollanstalten. Prüfen wir nun, wie der Verfasser, dem bei der Ausführung Prof. Dr. Köster-Iserlohn zur Seite getreten ist, sein Hilfsbuch im Einzelnen gestaltet hat. Dreierlei Mängel waren es, die den bisherigen Hilfsbüchern nach Überzeugung der Verfasser, die auch die unsrige ist, anhafteten, und ein dreifaches Ziel ist es, das demgemäfs das vorliegende Hilfsbuch erstrebt: (vgl. Jb. XIII, 12) 1. Die Bibel mufs mehr den Mittelpunkt des Religionsunterrichts bilden, und es mufs darum das Lehrbuch eine brauchbare Unterlage für das Bibellesen geben. 2. Die Lehraufgaben für die einzelnen Klassen müssen klar abgegrenzt und jede für sich behandelt werden. 3. Eine planmäfsige Einführung in den Katechismus mufs ermöglicht werden. — Was den ersten Punkt betrifft, so fordern auch die neuen (1901) Lehrpläne, S. 11: „Im Mittelpunkte des gesamten Religionsunterrichts steht die heilige Schrift.“ Unser Buch sucht dieser Forderung gerecht zu werden. Während die älteren Hilfsbücher sich meist darauf beschränken, eine Bibelkunde mit Inhaltsangabe der biblischen Bücher oder eine biblische Geschichte zu geben, finden wir hier eine genaue Angabe der zu lesenden Stellen und dazu eine Reihe von Anmerkungen (nach Art der Erklärungen in den Schulausgaben der Klassiker) sprachlicher, geschichtlicher und praktisch anwendender Art, die der Thätigkeit des Lehrers vorarbeiten und dem Schüler eine treffliche Gedächtnishilfe geben. Diese Anmerkungen sind dem Verständnis jeder Stufe angepafst und beginnen schon

bei den „biblischen Geschichten für Sexta und Quinta“. Man kann wohl sagen, dafs die nicht leichte Aufgabe trefflich gelöst ist, wenn man auch hier und da eine andere Auswahl treffen oder einen anderen Ausdruck vorziehen möchte. Die „biblischen Geschichten“ schliefsen sich selbstverständlich im allgemeinen an den Wortlaut der deutschen Bibel an und folgen denselben Grundsätzen, wie alle ähnlichen Bearbeitungen; im einzelnen möchte manches noch glücklicher gefafst werden können. Die Auswahl ist passend und reichhaltig. Der jedesmalige Grundgedanke wird in Sprüchen, einzelnen Sätzen aus dem Katechismus (die als solche kenntlich gemacht sein sollten!) und Liederversen besonders hervorgehoben. So haben wir hier, wie die Verfasser mit Recht betonen, ein rechtes Hilfsbuch für den biblischen Unterricht. Das Prinzip ist richtig, nur im einzelnen mag man abweichender Meinung sein. — Bezüglich der zweiten Forderung bemerke ich folgendes. Man kann verschiedener Meinung darüber sein, ob es pädagogisch richtig ist, den Lehrer in Bezug auf die Verteilung des Unterrichtsstoffes absolut zu binden, ob es nicht vielmehr besser wäre, wenn man ihm in allen Unterrichtsfächern, besonders aber im Religionsunterrichte eine gewisse Freiheit der Bewegung liefse. Aber wir leben nun einmal im Zeitalter des Schemas, und auch wir Religionslehrer sind der Notwendigkeit überhoben, uns über diese Frage Gedanken zu machen; wir haben die amtlichen „Lehrpläne und Lehraufgaben“, und darin ist uns genau vorgetragen, was wir jahraus jahrein in jeder Klasse zu behandeln haben. Unter diesen Umständen kann man die Forderung der Verfasser nur billigen, dafs das eingeführte Lehrbuch den Unterrichtsstoff für die einzelnen Klassen klar abgrenzen und für sich behandeln solle. Die Weise, wie die Verfasser dieser Forderung gerecht geworden sind, verdient alle Anerkennung. Natürlich waren bei Abfassung des Buches noch die Lehrpläne von 1892 mafsgebend; durch die jüngst veröffentlichten sind einige Änderungen, das heifst Verbesserungen, in der Stoffverteilung vorgenommen, auf die ich bei den einzelnen Klassen hinweisen werde, und deren Berücksichtigung bei einer neuen Auflage erwartet werden darf. Für Sexta und Quinta schreiben die Lehrpläne, wie bisher, vor: Biblische Geschichten des Alten und des Neuen Testaments. Unser Hilfsbuch bietet für Sexta 68 Erzählungen aus dem alten, für Quinta 60 (61) aus dem neuen Testamente, also eine überreiche Zahl, aus der der Lehrer noch wählen kann. Für Quarta wird, jetzt bestimmter, gefordert: „Lesen und Erklären von alttestamentlichen und besonders von neutestamentlichen Abschnitten behufs erweiternder und vertiefender Wiederholung der in VI und V behandelten biblischen Geschichten.“ Hier ist also dem Lehrer eine gewisse Freiheit in der Wahl der zu lesenden Abschnitte gelassen. Die Verfasser betonen nun mit Recht, dafs man hier dem Schüler eins der vorhandenen trefflichen biblischen Lesebücher (Völker-Strack u. a.) in die Hand geben solle, und dafs es pädagogisch richtiger sei, wenn man dies erste Bibellesen sich nicht regellos über den ganzen Umfang der Bibel erstrecken

lasse, sondern es auf einen engbegrenzten, inhaltlich zusammenhängenden Abschnitt beschränke. Als solchen wählen sie für das Alte Testament das erste Buch Mose (woran sich eine Übersicht von Mose bis Salomo schliefst: ein Entgegenkommen für diejenigen, die mit der Lektüre der Genesis nicht glauben auskommen zu können), und für das Neue Testament das Markus-Evangelium mit Auslassung schwieriger Stücke. In der letzteren Hinsicht hätte man noch etwas weiter gehen und die Reden und Gleichnisse gänzlich ausscheiden und mit den neuen Lehrplänen bis nach O III verschieben sollen. Bleibt dann noch Zeit, so können die angeführten Stücke aus den ersten 12 Kapiteln der Apostelgeschichte noch gelesen werden. Vorangestellt ist dem Quartanerpensum das Allgemeinste von der Einteilung der Bibel: ebenfalls nach den Lehrplänen. — Soweit ist der Lehrstoff den entsprechenden Klassen aller höheren Schulen gemeinsam; für die Klassen U III bis U II scheidet sich nun das Hilfsbuch in eine Ausgabe A und B; letztere, für die Vollanstalten, betrachten wir zunächst. Für U III ist bestimmt eine zusammenfassende Behandlung des Reiches Gottes im Alten Bunde, wobei zum Teil auf den ersten Teil verwiesen werden kann; auch hier genaue Angaben der zu lesenden Stellen, erklärende Anmerkungen und zusammenfassende Erläuterungen. Die prophetischen Bücher werden hier mit Recht nur gelegentlich herangezogen (genauer in U II), etwas ausführlicher die Psalmen und Hiob, bei welch' letzterem aber auch von eingehenden Anmerkungen abgesehen und dem Lehrer völlig freie Hand gegeben wird. Besser verschwindet Hiob ganz aus der U III, wo es völlig unmöglich ist, den Schülern eine Ahnung von dem Problem des Gedichtes zu geben, und wird, wie ja nun die 1901-Pläne es zulassen, nach U II verwiesen, wo er sich der Lektüre der Propheten anreiht. Übrigens möchte ich statt der Übersetzung von Kautzsch hier lieber die von Reufs mit ihrer herrlichen Einleitung genannt wissen. Eine kurze Übersicht über die Geographie von Palästina, sowie, lehrplanmäfsig, Belehrungen über das Kirchenjahr und die Ordnung des Gottesdienstes schliefsen diesen Teil. Für O III folgt alsdann die Geschichte des Reiches Gottes im Neuen Bunde, wobei eingehender die Gleichnisse und die Bergpredigt behandelt werden; dem Abschnitt über die Gewifsheit der Auferstehung Christi auf S. 45 würde ich eine glücklichere Fassung wünschen; so giebt er zu Mifsverständnissen Veranlassung, die den Verfassern fern liegen. Von der Apostelgeschichte werden hier besonders die Kapitel 13—28 (Paulus) behandelt. Daran schliefst sich eine frisch und anschaulich geschriebene Geschichte der Reformation im Anschlufs an ein Lebensbild Luthers, bis 1555, sowie das Nötigste über Zwingli, Calvin und die reformierte Kirche. — Der biblische Lehrstoff der U II stimmt abermals genau mit den Forderungen der 1901-Lehrpläne überein. Zuerst wird auf elf Seiten ein anschauliches Bild der alttestamentlichen Prophetie entworfen, wobei der Fortschritt der religiösen Grundgedanken klar hervortritt und eine geschickte Anweisung zur Lektüre gegeben wird: ich glaube allerdings, dafs der Lehrer hier häufig

zu einer genaueren Übersetzung (Kautzsch oder and.) wird greifen und den Schülern Proben vorlesen müssen. Die Lehrpläne fordern weiter: „Lesen und Erklärung eines der synoptischen Evangelien.“ Hier ist nun das Lukas-Evangelium gewählt, weil das Markus-Evangelium bereits in IV gelesen ist und die Hauptlehrstücke des Matthäus in O III besprochen sind. Die Erklärungsmethode ist die gleiche, wie vorher, überall ist auf das schon Erklärte verwiesen. Daran schliefst sich eine Übersicht über das Leben Jesu, den die Verfasser in der Vorrede als „einen Versuch“ bezeichnen, „dem Schüler, nachdem er sich wochen- oder monatelang durch Einzelheiten durchgearbeitet hat, ein Gesamtbild des Erarbeiteten als Abschlufs zu geben“. Wenn dem Vf. gelegentlich vorgeworfen ist, dafs in diesen Übersichten über das Leben Jesu eine Berücksichtigung des Johannesevangeliums und seiner von den Synoptikern abweichenden Chronologie zu vermissen sei, so kann ich nach brieflichen Mitteilungen sagen, dafs dieser Mangel keineswegs aus einer Unterschätzung dieser „herrlichsten Schrift des Neuen Testaments“ entspringt, sondern weil der Vf. es für methodisch richtiger hält, die schwierige Frage nach der historischen Bedeutung des Johannesevangeliums erst bei der ausführlichen Lektüre dieser Schrift in Prima zu erörtern. Vielleicht wäre es aber eben deshalb doch wohl am Platze, wenn wenigstens der Ausgabe A ein Hinweis auf die abweichende Chronologie beigefügt würde, damit die Schüler der Anstalten mit sechsjährigem Kursus nicht ganz im Unklaren über diese Verhältnisse bleiben. Ich zweifle nicht daran, dafs es dem Vf. gelingen wird, diesen Wunsch bei einer Neuauflage in pädagogisch taktvoller Weise zu erfüllen. — Ich komme endlich auf die dritte Forderung, nach einer planmäfsigen Einführung in den Katechismus. Während die bisherigen Hilfsbücher sich damit begnügen, den Text des Katechismus, allenfalls mit kurzen Erläuterungen und einer Auswahl von Sprüchen versehen, einfach abzudrucken, und es dem Lehrer überlassen, die methodische Verteilung dieses Stoffes auf die verschiedenen Stufen vorzunehmen, macht unser Verfasser den Versuch, im Anschluss an die Lehrpläne die reichhaltige Litteratur über eine fruchtbarere Behandlung des Katechismus auch für das Hilfsbuch zu verwerten. Und dieser Versuch ist trefflich gelungen. Das vierte und fünfte Hauptstück glauben die Vf. im allgemeinen dem Konfirmandenunterrichte überlassen zu dürfen. Die Behandlung der drei ersten Hauptstücke soll in drei Stufen erfolgen. Auf der ersten Stufe, VI bis IV, „werden die Katechismussätze im Anschlufs an passende biblische Geschichten gewonnen, sodafs das Katechismusverständnis ganz und gar als das notwendige Ergebnis und die reife Frucht eines planvoll durchgeführten biblischen Geschichtsunterrichts erwächst“. Hier werden die Einzelsätze zum ersten Male von dem Schüler gelernt, und zwar sind der VI das erste Hauptstück und der erste Artikel, der V der zweite und dritte Artikel, der IV das dritte Hauptstück zugewiesen, wobei es, wie schon oben erwähnt, wünschenswert wäre, wenn die Katechismussätze durch den Druck schon äufserlich dem Schüler als

solche kenntlich gemacht würden. Für den Quartaner zeigt dann ein besonderer Abdruck der drei ersten Hauptstücke in übersichtlicher Anordnung den Zusammenhang, in den die Einzelsätze gehören. Hinweise auf die biblischen Geschichten, bei denen die Einzelsätze gelernt waren, und zahlreiche Sprüche fördern das Verständnis. — Es folgt in dem zweiten Teil die zweite Stufe in der Behandlung des Katechismus, die systematische; hier wird von dem Wortlaut des (ganzen) Katechismus ausgegangen; es wird seine Gliederung aufgezeigt und eine fortlaufende Erklärung des Luthertextes, häufig sehr glücklich mit Lutherworten, besonders aus dem grofsen Katechismus, gegeben. Diese Erklärungen setzen den Schüler in den Stand, die Hauptgedanken der in der Lektion gehörten Erklärung des Lehrers sich immer wieder zu vergegenwärtigen, auch wenn sich der Lehrer, was sich von selbst versteht, durchaus nicht sklavisch an den Gedankengang des Hilfsbuches zu binden braucht. Anhangsweise sind noch beigefügt kurze Erläuterungen zu Kirchenliedern (1. Teil, S. 191—195, 26 Lieder, 2. Teil, S. 105—108, 10 Lieder, letztere sähe ich gern noch etwas erweitert, was sich durch kleineren Druck, wie im 1. Teil, ohne Vermehrung der Seitenzahl leicht ermöglichen liefse), Luthers Anhänge, Haustafel usw., Belehrungen über das Kirchenjahr und die gottesdienstlichen Ordnungen.

Die Ausgabe A, die für solche Schulen bestimmt ist, die ihre Zöglinge nach 6 Jahren ins Leben hinaustreten lassen, bietet noch mehr: sie belehrt über die Entwickelung der kirchlichen Baukunst in aller Kürze, über die Verfassungsverhältnisse und das reiche christliche Leben seit dem 19. Jahrhundert, wie es sich in den Werken der äufseren und inneren Mission, des Gustav-Adolf-Vereins usw. zeigt. Auch auf die mächtig sich ausbreitende ultramontane Gefahr und ihre Wurzeln im Vaticanum wird nachdrücklich hingewiesen, wobei auch das schöne Wort Kaiser Wilhelms I an den Papst abgedruckt und der evangelische Bund nicht vergessen wird. Diese Ausgabe dürfte deshalb für Realschulen noch ganz besonders empfohlen werden. — Nicht unerwähnt will ich schliefslich noch lassen, dafs das Buch einer Reihe von Forderungen der neuesten Lehrpläne (S. 11) bereits entgegenkommt: Es giebt eine Geschichte des evangelischen Kirchenliedes, gliedert Sprüche und Lieder an die biblischen Geschichten an, giebt „Lebensbilder der bedeutendsten Gottesmänner, — vor allem auch des Heilands selbst“, erklärt den Katechismus durch Lutherworte des Grofsen Katechismus und erörtert die Grundlehren der anderen Konfessionen im Anschlufs an den Katechismus. Die Ausstattung, Druck und Papier des Buches sind ausgezeichnet schön und klar, die beigegebenen Karten besser, als sie irgend ein anderes ähnliches Buch bietet; sind sie doch bei Justus Perthes in Gotha hergestellt.

Doch ich breche ab, mein Referat ist ohnehin schon zu lang geworden. Das mag damit entschuldigt werden, dafs ich in dem Buche in der That das beste Hilfsbuch sehe, das wir bis jetzt haben. Es vermeidet viele Fehler, die die bisherigen Hilfsbücher oft mehr als eine

Fessel, denn als eine Hilfe erscheinen lassen; es ist stofflich sehr reichhaltig, ohne überflüssigen Ballast mitzuführen; es ist methodisch angelegt, was ich, angesichts der oben dargelegten Einengung unseres Lehrganges durch die Lehrpläne nicht mehr für einen Fehler halten kann. Möchte das Buch vielerorts eingeführt und den Verfassern dadurch die Möglichkeit gegeben werden, die ihm noch anhaftenden Mängel zu beseitigen! Wie ich sehe, ist ein dritter Teil für die Oberklassen der Vollanstalten in Arbeit. Wenn ich auch das Bedürfnis gerade für die Oberklassen nicht als so dringend ansehen kann, wie für die mittleren Klassen, an die ja der Verfasser ursprünglich auch allein gedacht hat, so sehe ich doch auch diesem Teil mit lebhaftem Interesse entgegen.

2. Zur Bibelkenntnis.

Die bedeutungsvollste Erscheinung des Berichtsjahres, zwar nicht dem Umfange nach, wohl aber wegen ihres Inhaltes und wegen des gewichtigen Namens des Verfassers, ist die Niederschrift des am 12. Juni zu Halle in der Evangelischen Vereinigung für die Provinz Sachsen gehaltenen Vortrages *Bibelwissenschaft und Religionsunterricht* von D. Emil Kautzsch. Wir müssen dem Verfasser herzlich dankbar sein, dafs er dem dringenden Wunsche der Versammlung nach Veröffentlichung seines Vortrages nachgegeben hat, wenn auch unter Abstreifung der äufseren Form des Vortrages; er hat damit seinen einstigen Zuhörern dienen wollen, „die als Geistliche oder Lehrer vor die Aufgabe gestellt sind, sich mit den Ergebnissen der neueren Bibelwissenschaft im Unterricht auseinanderzusetzen, und die ein Lied davon zu singen wissen, was dies unter den noch immer herrschenden Zuständen zu bedeuten hat. Aus manchem Brief", fährt K. fort, „und manchem Gespräch weifs ich nur zu wohl, wie viele schwere Seufzer und Gewissensnöte — nicht etwa die wissenschaftlichen Überzeugungen an sich, sondern eben diese Zustände im Gefolge haben. Allen denen nun, die unter solchen Nöten leiden, möchte ich den Mut und die Freudigkeit zu ihrem schweren und doch so unendlich wichtigen Berufe stärken. Die Erinnerung an ihren alten Lehrer wird sie von selbst vor der Mifsdeutung seiner Ratschläge bewahren, als könnten diese auch nur von weitem auf eine Zerstörung anstatt auf eine Kräftigung der Glaubensgrundlagen ausgehen." Auch wir alle, die wir nicht zu den Füfsen des Verfassers gesessen haben, nehmen seine Worte dankbar entgegen; werden doch nur wenige unter uns sein, die nicht aus seiner Bibelübersetzung und seiner hebräischen Grammatik gelernt haben und fort und fort lernen. Und darum möchte ich wohl wünschen, dafs kein Leser dieses Jb.s den Vortrag ungelesen liefse, es wird niemanden gereuen. Es ist im Rahmen dieses Berichtes unmöglich, eine Vorstellung zu geben von der Reichhaltigkeit und Gedankenfülle des kleinen Heftchens und vor allem von dem warmen Tone, dem man es anmerkt, dafs es dem Redner Herzens- und Gewissenssache ist, zu reden,

dafs er sich gedrungen fühlt, Zeugnis abzulegen. Nur einen kurzen Überblick über den Gedankengang mufs ich geben im Anschlufs an die Thesen des Vfs. Im ersten Abschnitt wird in passender Beweisführung der Notstand dargelegt, der gegenwärtig herrscht: „Die von Tag zu Tag sich vergröfsernde Kluft zwischen den — wirklichen, nicht blofs angeblichen — Resultaten der Bibelwissenschaft einerseits und dem landläufigen Betrieb des Religionsunterrichts auf allen Stufen anderseits begründet einen Notstand, der dringend nach Abhilfe ruft.“ Drei Kategorieen solcher, die diesen Notstand leugnen, charakterisiert K.: 1. die hartnäckigen Gegner jeder wirklich wissenschaftlichen Forschung in der Bibel; 2. die „Schillernden“, „die zwar im innersten Herzen auch durch die Tradition gebunden sind, andererseits aber doch erkannt haben, dafs gegen eine ganz bedenkliche Menge von Thatsachen jedes längere Sträuben vergeblich ist“. Mit einer für mein Empfinden haarscharfen Folgerichtigkeit und unerbittlichen Klarheit wird die Unhaltbarkeit dieses halben Standpunktes dargethan, wobei aber ausdrücklich betont wird, dafs die bona fides ihrer Vertreter nicht angezweifelt werden soll; 3. die „Opportunisten“, die das gute Recht der Forschung rückhaltlos anerkennen, aber deren Verwendung im Religionsunterricht für nicht opportun erklären, weil sie erstens mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verbunden, zweitens unnötig, drittens vielfach geradezu schädlich sei. So scheinbar diese Gründe, geschickt ausgeführt und durch Beispiele erläutert, klingen mögen, so gilt doch, was K. ausführt, für das einfache sittliche Urteil: „Das Traditionelle weiter lehren, auch wenn man seine Unhaltbarkeit voll erkannt hat, ist bewufste Unwahrhaftigkeit, und zu solcher giebt kein Opportunitätsgrund das Recht“. Vielmehr ist das System des Verschweigens nutzlos und schädlich und entfremdet die Schüler der Religion. Schliefslich wendet sich K. noch gegen die bekannte Katzersche Forderung (Das Judentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus 1893), den Notstand einfach dadurch zu beseitigen, dafs man den Stoff selbst, also vornehmlich das Alte Testament, aus der Schule beseitigt. — Der zweite Abschnitt wird durch folgende These eingeleitet: „Auf allen Stufen des Religionsunterrichts bis hinauf zur obersten ist die sogenannte biblische Kritik niemals Selbstzweck, sondern immer nur Mittel zum Zweck, sofern einerseits durch sie das Verständnis des Schriftinhalts im einzelnen, anderseits das Verständnis der Offenbarungsgeschichte im ganzen gefördert wird. Nach diesem Gesichtspunkt ist auf den verschiedenen Stufen des Unterrichts zu bemessen, in welchem Umfang von den Ergebnissen der Bibelwissenschaft Gebrauch zu machen ist.“ Ausgeschlossen ist jeder Gebrauch der Kritik, der auf die Befriedigung der Neugier, der Eitelkeit des Lehrers oder gar auf die Herabsetzung des Schriftinhalts ausgeht; gefordert wird strengste Selbstzucht, gewissenhafteste Prüfung, ob die in der These angedeutete Notwendigkeit vorliegt, und das gilt für jeden Unterricht, wie für den akademischen, so erst recht für den Reli-

gionsunterricht jeder Art. An einigen Beispielen wird dann gezeigt, wo in concreto diese Notwendigkeit eintritt. (Schöpfungsgeschichte, Doppelerzählung von dem Bekanntwerden Sauls mit David.) Wie die Bibelkritik das Verständnis der Offenbarungsgeschichte im ganzen fördern kann, erörtert K. an zwei Beispielen, der geschichtlichen Entwickelung des Gottesbegriffes vom relativen (Henotheismus) bis zum unbedingten Monotheismus, und an der Stellung der Propheten zum Opfer. Endlich wird der Einwand widerlegt, dafs der allergröfste Teil der Gemeinde ja doch kein Verständnis für die geschichtliche Auffassung habe. — Die dritte These lautet: „Die Gefahr einer Verwirrung der Gemüter oder gar eines Ärgernisses schwindet in dem Mafse, als die Unterweisung von einer christlichen Persönlichkeit ausgeht, welche die wahren Glaubensinteressen von irgend welchen kritischen Ergebnissen unberührt weifs, und bei der kein Zweifel bestehen kann, dafs es ihr nicht um das Zerstören, sondern um das Erbauen zu thun ist. Und weiter in dem Mafse, als zwischen Thatsachen und Hypothesen unterschieden wird. Letzteres ergiebt von selbst die Notwendigkeit, dafs der Unterweisende das Feld bis zu einem gewissen Grade selbständig beherrscht.“ Naheliegende Einwände gegen diese Forderung werden besprochen. Die Klagen über „unüberwindliche Schwierigkeiten“, „unerfüllbare Forderungen“ gehen vorwiegend von solchen aus, die entweder die Gelegenheit zur rechten Vorbildung durch eigene Schuld versäumt haben, oder denen sie nie geboten ist. „Die Zahl derer, von denen das eine oder das andere gilt, dürfte sehr grofs sein; daher eben der Notstand, von dem in der ersten These die Rede war.“ Und darum mufs eben gefordert und dafür gesorgt werden, dafs die „Vorbildung unserer Religionslehrer überall, auf der Universität wie im Lehrerseminar, durch solche Männer erfolgte, die mit dem Charakter einer wahrhaft christlichen Persönlichkeit zugleich volle Sachkunde in betreff der bibelwissenschaftlichen Streitfragen verbänden“.

Nach diesen prinzipiellen Erörterungen behandeln nun die Thesen 4—6 die Frage, wie die Nutzanwendung von alledem in concreto auf den verschiedenen Stufen zu denken sei, wobei dem Verfasser eine langjährige Erfahrung als Gymnasiallehrer zu Statten kommt. Natürlich kann es sich hier nicht um einen ausführlichen Lehrplan, sondern nur um die Begründung einiger allgemeiner Gesichtspunkte handeln. Hier vor allem wird es die Leser des Jbs. interessieren, wieder die Thesen des Vfs. kennen zu lernen. 4. „Die *untere* Stufe, also in der Hauptsache die gesamte Volksschule, kann einer direkten Hereinziehung der Bibelkritik so gut wie völlig entraten, dagegen nicht einer Verwertung ihrer Ergebnisse. Letztere erfolgt in betreff des Alten Testaments, abgesehen von den Patriarchenerzählungen, 1) durch die Auswahl derjenigen geschichtlichen Abschnitte, die auf Grund der alten Quellen über den wirklichen Geschichtsverlauf berichten; 2) durch die Ausscheidung dessen, was erst der theologischen Reflexion und Theorie der späteren Quellen angehört; 3) durch eine solche Beleuchtung des religiösen Inhalts, die so viel als

möglich sowohl in betreff des Gottesbegriffs, wie der Ethik und der universellen Bestimmung der Religion die Ergänzungsbedürftigkeit und den lediglich vorbereitenden Charakter der alttestamentlichen Offenbarungsstufe erkennen lehrt.“ In der Patriarchengeschichte wird es nicht darauf ankommen, dafs sich der Lehrer mit dem Erweise der Möglichkeit oder Thatsächlichkeit der einzelnen Erzählungen abquält, sondern dafs er ihren religiösen Gehalt nach Kräften nutzbar macht; dasselbe gilt von der Behandlung der Urgeschichte, wodurch der Schüler zum ersten Male mit dem Wesen des Mythus und der Sage bekannt gemacht wird, selbstverständlich, ohne dafs diese Worte auch nur einmal zu fallen brauchten. Ein ähnliches Verlangen habe ich schon 1890 in einem Vortrage auf der sächsischen Religionslehrer-Versammlung gestellt und begründet (vgl. ZeRU. IV, S. 213 ff.). Bezüglich der Auswahl der „biblischen Geschichte“ im engeren Sinne ist freilich richtig, dafs sich ein absoluter Mafsstab wohl kaum aufstellen läfst; doch weist K. mit Recht darauf hin, dafs bereits eine Reihe glücklicher Versuche von kundiger Hand vorliegen in den Biblischen Lesebüchern, deren eine Reihe genannt werden, unter denen ich leider das m. M. n. beste von Völker-Strack vermisse; auch erwähne ich noch, dafs die „Bremer Schulbibel“ (jetzt auch nach V.-Str. „Biblisches Lesebuch“) einen „amtlichen“ Charakter meines Wissens nicht hat. — Bei dem 3. Punkte dieser These handelt es sich besonders darum, mit der scholastischen Deutung des „Novum Testamentum in vetere latet“ zu brechen und dem Schüler die Schranken zum Bewufstsein zu bringen, die auch den geläutertsten alttestamentlichen Gottesbegriff samt der höchsten Stufe alttestamentlicher Sittlichkeit von der neutestamentlichen Vollendung trennen. — 5. These: „Auf der *mittleren* Stufe, d. h. etwa in den mittleren Gymnasialklassen und den entsprechenden Klassen anderer Anstalten mit Einschlufs der unteren Seminarklassen, kann bereits eine unumwundene Darlegung des Thatbestands, unter anderem auch eine Unterweisung über das Wesen des Mythus und der Sage stattfinden, natürlich immer mit sorgfältiger Berücksichtigung des in These II ausgesprochenen Kanons und des bei den Schülern vorauszusetzenden Verständnisses.“ Auf das letztere wird hier freilich alles ankommen; ich möchte hier doch vor Übermafs warnen, weil das Verständnis auf dieser Stufe nach meiner Erfahrung noch sehr gering zu sein pflegt; ganz abweisen möchte ich jedoch die Forderung des Verfassers nicht, mit Rücksicht auf die Schüler, die von dieser Stufe aus ins Leben treten. — 6. These: „Auf der *obersten* Stufe (Obergymnasium usw., oberes Seminar) gesellt sich zu der vertieften Mitteilung des Thatbestandes die Einführung in diejenigen allgemeinen Gesichtspunkte, ohne deren richtige Erfassung ein vollbewufstes Verständnis und Beurteilen des Thatbestandes unmöglich ist. Zu diesen Gesichtspunkten gehören vor allem drei spezifische Charakteristika der alttestamentlichen Litteratur: ihre so gut wie ausschliefslich religiöse Tendenz, der Mangel des Begriffs „litterarisches Eigentum“ und die frühzeitig anhebende Bedeutung der Haggada und des Midrasch.“

Gegen die beiden ersten Gesichtspunkte und ihre Erörterung auf der abschliefsenden Stufe des Religionsunterrichts dürfte kaum jemand etwas einzuwenden haben. Bei dem dritten Punkte, der Einführung in die frühzeitig anhebende Bedeutung der Haggada und des Midrasch, hat der Verfasser selbst den Eindruck, dafs ihre Behandlung bei der erst jüngst erfolgten genauen Erforschung dieser Verhältnisse manchem fremdartig erscheinen möchte. Er giebt also zunächst eine ausführliche, durch Beispiele (2. Chron. 20 : 2. Kge. 3; 2. Chron. 23 : 2. Kge. 11 u. a.) erläuterte lichtvolle Darstellung der betreffenden Verhältnisse, und zeigt dann, „dafs der Einblick in das Wesen des Midrasch und der Haggada zu einer wahrhaft geschichtlichen Schriftauffassung unerläfslich ist und deshalb auch, allen Bedenken zum Trotz, wenigstens auf der höchsten Stufe des Unterrichts dem Schüler nicht kurzerhand vorenthalten werden darf", dafs gerade diese Aufschlüsse zu einer gerechteren Wertung des Schriftinhalts beitragen müssen.

Die Ausführungen des Verfassers sollen lediglich prinzipielle Bedeutung haben; er verwahrt sich ausdrücklich gegen die Verpflichtung, nun einen auf sie gegründeten detaillierten Lehrgang vorzulegen. Davon hält er, wohl mit Recht, gerade im Religionsunterricht herzlich wenig. Jeder mag von den Ergebnissen der Bibelwissenschaft in dem Umfang und in der Art Gebrauch machen, die seiner Individualität am besten entsprechen „wenn nur der Zweck dadurch erreicht wird", dafs nämlich es dem Lehrer gelinge, „die Hoheit und Herrlichkeit der Schrift dergestalt in den Schülern aufleuchten zu lassen, dafs das ganze Herz in ihnen brennt". Wir Religionslehrer werden gut thun, uns die von heiligem Eifer um das Haus Gottes eingegebenen Worte von Kautzsch immer und immer wieder durch Kopf und Herz gehen zu lassen: hat er Recht — und meiner Meinung nach hat er Recht —, so wird es auch seinerzeit nicht an Versuchen fehlen, die Konsequenzen für den Lehrplan und Lehrgang zu ziehen. Vorläufig gilt das: „Sehe jeder, wie er's treibe".

Pfeiffer, der schon vor Jahren in einem Schriftchen für das Biblische Lesebuch eingetreten war, damit die Heilige Schrift wieder dem Herzen des Volkes nahe gebracht werde, legt in diesem Jahre einen solchen Versuch vor: *Das Alte Testament für das christliche Haus ausgewählt und übersetzt.* Die bisherigen Biblischen Lesebücher genügen ihm nicht. Das Neue Testament, als die mafsgebende Urkunde unseres Christenglaubens, enthält nichts, was nicht für die christliche Gemeinde aller Zeiten von Wichtigkeit bliebe; dagegen ist das alttestamentliche Schrifttum für den einfachen Bibelleser zu umfangreich und mannigfaltig, und enthält auch viel, was für die christliche Religiosität belanglos geworden ist. Demnach sind in den geschichtlichen Büchern alle für den Fortschritt der Geschichte unwichtigen Episoden, Wiederholungen, Geschlechtsregister usw. weggelassen, das Cärimonialgesetz gekürzt und das Verbleibende ist durch sorgfältige Gliederung und präzise Fassung der Überschriften zu einer fortlaufenden Kette eng aneinander schliefsender

Erzählungen von der Schöpfung bis auf Nehemia gestaltet; ganz fehlen Chronika und Esther. Noch eingehender mufste die Bearbeitung der Lehr- und der prophetischen Bücher sein, wenn ihre köstlichen Schätze, die doch die Brücke zum Neuen Testamente bilden, dem christlichen Volke wieder nahegebracht werden sollen; der Vf. legt seine Grundsätze in der Vorrede eingehend dar; was er sagt, ist mafsvoll und richtig. Wo immer der Urtext es gestattet, ist Luthers Übersetzung unverändert gelassen, auch versucht, bei notwendigen Änderungen den „Stilus majestaticus" der Luthersprache festzuhalten, sogar, wenn einmal nötig, auf Kosten der Genauigkeit. Der Verfasser hat eine tüchtige Arbeit geliefert, ist sich auch ihrer Mängel in aller Bescheidenheit bewufst. Möchte sein Buch weite Verbreitung finden (Preis, bei vorzüglicher Ausstattung und grofsem, würdigem Druck 5 Mk.) und dazu dienen, „die Lust am Worte Gottes in der christlichen Gemeinde zu beleben und der Ehre und dem immer besseren Verständnis desselben zu dienen". Auch der Religionslehrer wird es mit Erfolg benutzen können.

Schiele *Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule* geht davon aus, dafs die Bibel gegenwärtig ihre frühere Stellung als Volksbuch eingebüfst hat. Der Hauptgrund für diese beklagenswerte Erscheinung sei der, dafs der religiöse Sinn unter dem gesteigerten Erwerbs- und Genufsleben unserer Tage verkümmere, und das einzige Mittel, ihr die frühere Stellung wiederzugeben, bestehe darin, dafs man dem Volke, der veränderten Stellung unserer Zeit entsprechend, ein geschichtliches Verständnis der Bibel zu vermitteln suche, nicht allein einigen Auserwählten, sondern der Masse des Volks. Das sei, auch ohne in die Einzelheiten der Bibelwissenschaft einzugehen, recht wohl möglich und Aufgabe des Religionsunterrichtes der Schule. Dazu müsse aber vor allem die Bildung der Lehrer entsprechend gestaltet werden, und sodann die Bibel wieder in die Volksschule, als vornehmster Gegenstand des Religionsunterrichtes, hineingebracht werden. Heute ist sie von Surrogaten daraus verdrängt worden, dem Katechismus, dem Spruchbuch und dem Historienbuch. Diese drei seien alle einstens in der Absicht geschaffen worden, in die Bibel hinein zu führen, jetzt aber dienten sie dazu, die Bibel entbehrlich zu machen, aus ihr hinaus zu führen. Der Katechismus solle ausschliefslich dem kirchlichen Unterrichte vorbehalten bleiben; dann, aber auch nur dann, könne sich die Schule, ungestört durch dogmatische Herrschaftsansprüche des Katechismus, ganz der Aufgabe widmen, die ihr die Gegenwart stelle, und von deren Lösung die Zukunft unserer protestantischen Form des Christentums wesentlich abhänge: die Bibelerklarung der Volksschule in Rapport zu setzen zu dem erwachenden geschichtlichen Sinn unseres Volkes. Die durchaus notwendigen Sprüche, die Kernworte, die den Schulkindern als fest memoriertes Eigentum mitgegeben werden müssen, sollen aus dem Bibelbuch selbst, nicht aus einem Spruchbuch gelernt werden; für ihre Auswahl soll nur ihre Wichtigkeit für die Religion, nicht aber ihre Bedeutung für das dogmatische System

mafsgebend sein (?), und endlich sollten sie nicht nach der Reihenfolge der kirchlichen Lehrstücke, sondern nur in ihrem wirklichen biblischen Zusammenhange memoriert werden. (Z. B. S. 27: Unterstufe: Röm. 8, 28 und 31; Mittelstufe: 8, 14—17; 31—35; Oberstufe: Röm. 8 fast ganz. Oder: die Bergpredigt auf die drei Stufen verteilt.) Und endlich statt aus den Historienbüchern, mit ihrer dreifachen Sünde des Nivellierens, Harmonisierens und Pragmatisierens, sollen die biblischen Geschichten in der Bibel selbst gelesen werden, und dabei sollen den Schülern die geschichtlichen Bedingungen, unter denen die Bücher des Alten und Neuen Testaments entstanden sind, nicht vorenthalten werden. Gegen eine „Schulbibel" ist der Verfasser grundsätzlich nicht, vielmehr dafür. Doch thun seiner Meinung nach die gegenwärtig verbreiteten Biblischen Lesebücher im Harmonisieren und Nivellieren mehr, als recht ist; es liefse sich wohl mit keuschem Sinn ein Lesebuch für die Volksschule herstellen, das alles Wichtige aus der Bibel enthält, und alles Wichtige vollständig und unverkürzt. — Das Schriftchen enthält manchen beherzigenswerten Gedanken.

Klemme *Die Behandlung des Alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schulen* will das Alte Testament gegen unberechtigte Angriffe schützen und ihm im evangelischen Religionsunterricht die gebührende Stellung erobern. Er beantwortet zuerst die Frage, ob das Alte Testament in den höheren Schulen behandelt werden darf, und widerlegt kurz die Bedenken, die besonders von antisemitischer Seite vorgebracht sind: weder eine Verjudung des deutschen Volkes noch eine Gefährdung seiner Sittlichkeit brauchen wir von ihm zu befürchten. Das Alte Testament darf unbedenklich, ja es mufs im evangelischen Religionsunterricht behandelt werden, vor allem wegen seines hohen geschichtlichen Wertes als Quelle für die Geschichte des jüdischen Volkes, aus dem doch nun einmal das Christentum, Christus und die Apostel hervorgegangen sind. Es folgt dann eine Anleitung, wie die Behandlung des Alten Testaments zu gestalten sei. Der Verfasser schliefst sich den Lehrplänen von 1892 an und zeigt im einzelnen, wie man's machen kann. Den Leseplan für die U III halte ich für viel zu umfangreich. Den Hiob will K. erst auf U II behandeln, mit Recht. Auf der Oberprima will er eine etwas eingehendere Darstellung der alttestamentlichen Glaubens- und Sittenlehre in zusammenhängendem Vortrage des Lehrers gelegentlich der Darstellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre. Ob man gerade 6—8 Stunden dafür übrig haben wird, erscheint mir zweifelhaft. Dafs man gelegentlich aber im Interesse des geschichtlichen Verständnisses der Entwickelung der Offenbarung auf diese Dinge zu sprechen kommen mufs, dürfte kaum bestritten werden. Treffliche Anleitung dazu bietet ja vor allem Heidrich.

Die *Bibelkunde für höhere Schulen* von Kahnis (vgl. Jb. VIII, 29) ist in zweiter Auflage erschienen, in der die Abschnitte über den Inhalt der alttestamentlichen Weissagung und über die Gleichnisse neu bear-

beitet sind und ein Überblick über das christliche Kirchenjahr beigefügt ist, den freilich niemand in einer Bibelkunde suchen wird. Das Büchlein enthält nicht nur Mitteilungen über die biblischen Bücher, sondern auch eine kurze Darstellung der Geschichte, bei der die Chronologie noch die gänzlich veraltete traditionelle ist. Die Ergebnisse der biblischen Wissenschaft kommen sonst in mafsvoller Auswahl zur Geltung.

Ein neues Heft *Biblische Geschichten für die vier ersten Schuljahre* legt Voelker vor als Vorstufe des von ihm in Gemeinschaft mit Strack bearbeiteten, auch im Jb. oft rühmlich hervorgehobenen und bereits an vielen Schulen eingeführten biblischen Lesebuches. Es erscheint in der bekannten vortrefflichen Ausstattung dieses Buches und zu sehr billigem Preise, und kann für alle die Schulen, an denen jenes gröfsere Buch eingeführt ist, warm empfohlen werden. Die Biblischen Geschichten sind nach den bekannten bewährten methodischen Grundsätzen bearbeitet, mit Katechismussätzen, Sprüchen und Liederversen versehen, die zum Schlufs in einer Reihe von Anhängen und Verzeichnissen zusammengefafst werden.

Ebenfalls in zweiter, verbesserter Auflage liegt vor das 6. Heft der Hilfsmittel: *Israels Prophetentum*; 2. *Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils*, von Fauth, vgl. Jb. XI, S. 12 f. Das Schriftchen ist um einige Seiten erweitert und giebt eine Erzählung der Geschichte Israels und Judas bis zum Exil und des Wirkens der gleichzeitigen Propheten und eine Charakterisierung ihrer Schriften; am wenigsten befriedigt mich der Abschnitt über Jesaja, am meisten der über Jeremia.

Als erstes Heft einer Sammlung unter dem Titel *Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen der höheren Schulen* von Thrändorf und Meltzer erscheint die Bearbeitung der Geschichte Israels von Moses bis Elias und das erste Hauptstück. Schon 1898 erschien das zweite Heft, der Prophetismus, das mir nicht zugegangen ist, ebensowenig wie das 1899 erschienene Heft für die Unterstufe. Das vorliegende Heft enthält Präparationen für die Behandlung der biblischen Geschichten von Mose bis auf Elias, die recht brauchbar sind und dem Lehrer auf den unteren Klassen treffliche Winke geben können, wie er die Geschichten dem kindlichen Gemüte nahe bringen und sie religiös-sittlich fruchtbar machen kann. Der Zusatz: „nach psychologischer Methode“ erscheint mir höchst überflüssig; giebt es wohl einen Lehrer oder Bearbeiter von ähnlichen Präparationen, der darauf verzichtete, in einer Weise zu reden, wie sie dem „Seelenleben“, dem Verständnis der betreffenden Altersstufe am meisten entspricht? Für überflüssig erachte ich auch die reichlichen Citate aus der wissenschaftlichen Litteratur über das Alte Testament, wie sie zur Orientierung des Lehrers über die Ergebnisse der neueren Forschungen beigegeben sind. Gewifs soll sich der Lehrer über diese nach Vermögen orientieren, aber dazu sind diese Citate nicht ausreichend, und dafür giebt es andere Bücher, die diesen Dienst besser leisten; und was soll der Lehrer auf dieser Stufe (Sexta!) mit Citaten aus Smend, Kautzsch u. a. anfangen?

Die ausgeführten Präparationen verwerten denn auch diese Citate in keiner Weise, und das ist gut; dann sind die Citate aber auch überflüssig. Als Text zu den Präparationen ist vorausgesetzt Meltzers Alttestamentliches Lesebuch (vgf. Jb. XIII, 23); doch lassen sie sich ebenso gut zu jeder anderen Biblischen Geschichte verwenden. Zum Schlufs wird das erste Hauptstück mit zahlreichen passenden Verweisen auf die besprochenen biblischen Geschichten abgedruckt; warum hier die Form der Lutherschen Erklärungen („Wir sollen Gott fürchten und lieben, dafs wir . . .) fallen gelassen ist, vermag ich nicht einzusehen.

Eine eingehende, unter sorgfältiger Benutzung der Litteratur gearbeitete Studie über *die Propheten des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht* bietet Hugo Grosse in der Zeitschrift „Die Mädchenschule"; der Aufsatz ist auch als Sonderabdruck erschienen, und darf jedem, der sich über die Frage orientieren will, empfohlen werden. Er zeigt zunächst, dafs die bekannte Abneigung weiter Kreise gegen das Alte Testament als Gegenstand des christlichen Religionsunterrichts dem Alten Testament Unrecht thut und vielfach in der verkehrten Stoffauswahl begründet ist; sodann, dafs die Propheten von höchstem religiösen und sittlichen Werte sind; ferner, wie sie didaktisch zu behandeln sind, (Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes), und endlich dafs neben ihnen auch die anderen Teile des Alten Testaments vielfach von prophetischem Geiste beherrscht sind und darum in den christlichen Religionsunterricht gehören.

Unter dem Titel *Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen* geben Reukauf und Heyn unter Mitwirkung mehrerer anderer Pädagogen ein auf 10 Bände berechnetes Sammelwerk heraus, von dem diesmal über einige zu berichten ist. Hier handelt es sich um Band 3, für die Unterklassen der Volksschule, enthaltend Jesusgeschichten, bearbeitet von J. Hofmann, und Erzvätergeschichten von W. Bittorf. Die Verfasser gehören, wie alle Mitarbeiter, zu der Herbartschen Schule, und das merkt man natürlich ihrer Arbeit an; sie leidet, wie die praktischen Arbeiten dieser pädagogischen Richtung so oft, an einer grofsen Weitschweifigkeit und Breite, mit der selbstverständliche Dinge immer und immer wieder gesagt werden. Aber damit will ich nicht die Bedeutung des Buches heruntersetzen. Einmal fafst es den Gesamtertrag des pädagogisch-methodischen Arbeitens dieser Richtung in sich zusammen und verdient schon darum Beachtung; dann aber haben die Bearbeiter dieses dritten Bandes es vorzüglich verstanden, die biblischen Geschichten aus dem Leben des Heilandes (1 f.) und Abrahams, Jakobs und Josephs dem Verständnis der Kleinsten nahezubringen, und jeder Lehrer auf dieser untersten Stufe des Religionsunterrichts wird reichen Gewinn aus dem Studium der Präparationen ziehen, vorausgesetzt, dafs er nicht sklavisch nachahmen, sondern Anregung schöpfen will, nach dem Goetheschen Worte, das die Bearbeiter ihrem Vorwort als Motto vorangestellt haben: „Wer fertig ist, dem ist nichts recht zu machen; ein Werdender wird immer

dankbar sein.“ Auch dies Werk will demnach nicht als etwas „Fertiges“ aufgefafst sein. In einer ausführlichen Einleitung giebt der Herausgeber Rechenschaft über Plan und Einrichtung des ganzen Sammelwerkes und versichert zum Schlufs, was man ihm gern glauben wird, dafs sämtliche Präparationen, zum Teil sogar mehrfach, in der Praxis des Unterrichts erprobt sind.

O. Meusel behandelt in eingehender Untersuchung die Frage, welche Stellung die *Salomonischen Proverbien* in der israelitischen Litteratur- und Religionsgeschichte haben, und kommt dabei zu dem Ergebnis, dafs die heute am meisten vertretene Ansicht, dafs die Sprüche fast sämtlich sehr jungen Datums sind, durchaus nicht einwandfrei ist; der Kern des Buches sei vorexilisch, nämlich einmal die Salomonische Sammlung, 10—22, 15, die noch viel Salomonisches Gut enthalte, und dann die Hiskianische Sammlung, 25—29, die auch, wenn auch in geringerem Mafse, Salomonische Sprüche enthalte; die übrigen Bestandteile seien gröfstenteils im Kreise der Exulanten entstanden. Auf Einzelheiten kann an diesem Orte nicht eingegangen werden. Die mir zu Gesichte gekommene fachwissenschaftliche Kritik äufsert sich nur teilweise zustimmend zu den Ergebnissen des Verfassers.

Das bekannte und weitverbreitete Hebräische Schulbuch von Hollenberg ist in neunter Auflage wieder von Budde bearbeitet worden, so dafs das Buch mehr und mehr den fragmentarischen Charakter von früher abgestreift hat. Hinzugefügt ist ein deutsch-hebräisches Vokabularium. Auch die Transskription des Schwa simplex durch einen schwebenden Punkt und ähnl. (wie bei Strack) sehe ich als eine Verbesserung an; doch könnte darin m. M. n. noch weiter gegangen werden.

Geschichtliche Betrachtung der Bibel, Nutzbarmachung der Ergebnisse der Bibelwissenschaft auch für die Schule, das ist das Losungswort, das mehr und mehr auch unter den pädagogischen Schriftstellern laut wird. Sahen wir bereits oben, wie auf dem Gebiete des Alten Testaments diese Betrachtungsweise durchgeführt ist, so haben wir es im Folgenden mit mehreren Versuchen auf dem Gebiete des Neuen Testaments zu thun. In der Reukaufschen Sammlung bildet den 8. Band die *Geschichte Jesu* von Ernst Heyn; das Buch ist bestimmt für die Oberklassen der Volksschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. Verfasser hält es für durchaus nicht unmöglich, auch das Leben Jesu in einer der modernen Forschung entsprechenden Weise mit den Schülern zu behandeln, ja sogar für notwendig, angesichts des Überhandnehmens feuilletonistisch geschriebener Bücher über diesen Gegenstand, die zwar von Sachkenntnis wenig beschwert sind, sich aber beim grofsen Publikum einer grofsen Beliebtheit erfreuen. Er will daher das Leben Jesu, unter Benutzung der neueren geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Forschungen im Zusammenhang mit der Zeitgeschichte darstellen und „die Ereignisse selbst von ihrer Auffassung durch die Zeitgenossen scheiden“, wodurch der ethisch-religiöse Gehalt der Geschichten viel unmittelbarer zur Geltung komme; zu Grunde

gelegt ist für die Darstellung des äufseren Lebens deshalb das Markus-Evangelium. Auch bei der Darstellung der Herrenworte galt es, auf historisches Verständnis hinzuarbeiten und den strengsten Mafsstab an genaue Auslegung zu legen, das Sachliche (Bild) und die ethischen Gedanken (Bedeutung) der Worte voneinander zu scheiden und alles, was nicht dem Wortsinne entspricht, aus der 2. und 3. Stufe in die 5. zu verweisen, die Gleichnisse nicht als Allegorieen zu erklären. Mit einem Worte: nicht Geschichten, sondern zusammenhängende Geschichte soll gelehrt werden. Und diese Geschichte Jesu, aus der seine Person anschaulich hervorleuchtet, wird soviel Kraft haben, „dafs wir diese Person in ihrer hinreifsend einfachen Gröfse für sich sprechen lassen" und hoffen können, „dafs wir durch sie den Glauben an Jesus Christus als den Herrn der Christenheit, entsprechend dem Wortlaut des Lutherschen Katechismus, wecken werden". Letzteren will Vf. nicht fallen lassen, „wenn es auch mitunter scheinen mag, als ob man in Gefahr kommt, neuen Wein in alte Schläuche zu füllen. Aber die alten Formen sind doch gut und ehrwürdig durch ihr Alter und sind auch mit dem Instinkt des religiösen Genies so weit und allgemein gehalten, treffen auch anderseits, wie sich das bei der Erklärung des 3. Artikels zeigen wird, so genau den historischen Wortlaut, dafs wir es mit ihnen auf unabsehbare Zeit getrost weiter versuchen können." Die Hauptsache war dem Vf., die Überzeugung davon zu erwecken, „dafs es für alle evangelischen Kirchenparteien einen gemeinsamen Boden giebt, auf dem man sich die Hand reichen kann, nämlich den historischen Boden Palästinas, und einen Mittelpunkt, nämlich die Person des, dessen Geschichte wir den Schülern übergeben wollen". Ja, er hofft sogar auf eine Verständigung mit Katholiken, die, wie Rosegger, sich in die Lektüre der Evangelien selbst vertiefen. — Wie hat nun der Vf. seinen Plan ausgeführt? Er giebt in 64 nach den Formalstufen ausgeführten Einzelbildern von meist 5—6 Seiten eine Geschichte Jesu. Die ersten 6 behandeln Einleitendes: Herodes und seine Söhne, die jüdische Frömmigkeit z. Z. Christi, die Hoffnungen der Frommen, der Bufsprediger und „aus der Jugendzeit Jesu" (Marc. 6, 1—3. Die ganze Jugendgeschichte nach Lukas folgt als letzter, 64. Abschnitt: „Das Christkind"). Die Abschnitte 7—11 behandeln den Beginn der öffentlichen Wirksamkeit Jesu, 12—34 die Friedenswege in Galiläa, 35—47 die galiläischen Kämpfe, 48—56 „Der Messias und Todesgedanken", 57—64 „Im Kampfe um Jerusalem". Die Auferstehung wird im 63. Abschnitt: „Der Sieg" im Anschlufs an 1. Kor. 15, 1—10 behandelt. Die hier erwähnten Erscheinungen des Auferstandenen sind „Offenbarungen", d. h. subjektive Visionen. „Der Auferstehungsglaube der Jünger, der begründet ist in dem Glauben an den Wert seiner Person, beweist die Einzigartigkeit der Person Jesu." Diese Behandlung der Auferstehungsgeschichte, wie überhaupt eine „Geschichte Jesu" ohne jede Berücksichtigung des vierten Evangeliums, halte ich nicht für richtig, darum auch den Versuch des Verfassers im ganzen für verfehlt. Das

hindert mich natürlich nicht, bei aller grundsätzlichen Verschiedenheit der Auffassung der geschichtlichen Probleme, hervorzuheben, dafs man für die unterrichtliche Behandlung der einzelnen Abschnitte dieses Lebens unendlich viel aus dem Buche lernen kann. Mit grofsem Geschick ist alles herbeigezogen, was zur Veranschaulichung der Geschichte dienen kann, und sind die religiösen und sittlichen Wahrheiten ermittelt, und mit Wärme wird ihre Bedeutung für das Leben dargestellt. Manche Ausführungen dürften freilich für diese Stufe zu schwer sein, wie sie denn der Verfasser selbst als „schwieriger" oder als solche bezeichnet, „die in bescheideneren Schulverhältnissen weggelassen werden können", und diese Ausführungen sind von ganz bedeutendem Umfange. Auch manche Einzelheiten kann ich nicht billigen, so, wenn bei Behandlung von 1. Kor. 15 an Schillers Kraniche des Ibykus erinnert wird, wenn es S. 285 heifst: „An dem Kreuzeswort Joh. 19, 28 ist nicht viel verloren". S. 9 ist die Erklärung des Wortes „Vierfürst" nicht genau. So mufs ich mich gegen das Ganze des Buches ablehnend verhalten, aus geschichtlichen Gründen, wenn ich auch das Ziel des Verfassers: Mehr Geschichte für die Schule, auch auf diesem Gebiete! durchaus billige und seiner Ausführung im einzelnen viel Vortreffliches nachrühmen mufs.

Einfacher ist die geschichtliche Betrachtung der Apostelgeschichte. Hupfelds Schrift (Heft 4 der „Hilfsmittel") *Die apostolische Urgemeinde* liegt in 2. vermehrter und verbesserter Auflage vor. Die erste Auflage hatte seitens der Kritik eine sehr geteilte Aufnahme gefunden. Nach den einen hatte der Verfasser ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur Einführung der Obersekundaner in die Geschichte der Urgemeinde geschaffen und in Bezug auf die kritische Erforschung wie die Verwertung des Stoffes durchaus das Richtige getroffen. Andere urteilten weniger günstig und waren mit der Behandlung des Gegenstandes durchaus unzufrieden, sowohl mit dem Mafs der Zugeständnisse, die der Kritik gemacht waren, wie mit der Verwertung für die Gegenwart. Man ging sogar so weit, den Verfasser zu beschuldigen, den kirchlichen Kreisen öffentliches Ärgernis gegeben zu haben. Auch die Beurteilung in diesem Jb. (IX, S. 19) seitens meines Herrn Vorgängers war eine überwiegend ungünstige. Bei aller Anerkennung der dort gemachten Einzelausstellungen mufs ich doch sagen, dafs sich mir das Heftchen im Unterrichte, bei kritischer Benutzung, durchaus bewährt hat. Und auf kritische Benutzer hat ja der Vf. auch gerechnet. Er betont jetzt ausdrücklich, dafs das Werkchen durchaus für den Lehrer zur Vorbereitung und Orientierung bestimmt sei, und dafs es seinem pädagogischen Takte überlassen bleiben müsse, sich das für seinen Unterricht Brauchbare herauszunehmen. Dafs übrigens auch die apostolische Urgemeinde als eine geschichtliche Erscheinung sich den Gesetzen geschichtlicher Forschung nicht entziehen könne, und dafs sich dabei eine Vergleichung der Quellen von selbst aufdränge, wird jetzt noch einmal hervorgehoben, und ist m. M. n. ganz selbstverständlich. Immerhin hatte doch das Heft in seiner ersten Gestalt eine ganze Reihe von

Mängeln, und in dieser richtigen Erkenntnis hat es der Verfasser nun einer vollständigen Umarbeitung unterzogen, wobei vor allem auf die Reden der Apostelgeschichte sehr viel genauer eingegangen ist. Ferner ist die zahlreiche Litteratur über die Apostelgeschichte, wie sie namentlich im Anschlufs an die Blafsschen Veröffentlichungen erschienen ist, benutzt und verwertet. Auch die von den Rezensenten ausgesprochenen Einzelwünsche sind nach Möglichkeit berücksichtigt, mancher scharfe Ausdruck ist gemildert, mancher Anstofs ist beseitigt. Endlich sind die Ausführungen von Evers, die in der ersten Ausgabe vielfach den Text unterbrachen, auch wohl im Gegensatz zu ihm standen, jetzt teils in den Text verarbeitet, teils in einen Anhang verwiesen. So verdient das Heftchen den Namen einer verbesserten und vermehrten Auflage durchaus, und es steht zu hoffen, dafs es jetzt auch den Beifall manches Rezensenten finden werde, der es in seiner ersten Gestalt abgelehnt hat. Es wird gewifs dazu dienen, „das Verständnis für die eigentümliche Art des Urchristentums“ in weiteren Kreisen zu fördern. Einige Druckfehler sind, z. T. aus der ersten Auflage, stehen geblieben, z. B. S. 18 *ψαλεῖν* für *ψάλλειν*.

Einige Schulprogramme sind mir zugegangen. A. Cartellieri, *Besprechung sozialer Fragen im Anschlufs an die Lektüre von Apostelgeschichte 2. 4 und 5* zeigt, wie man im Anschlufs an diese Stellen eine ganze Reihe von sozialen Fragen behandeln und in christlichem Sinne lösen und so der Forderung des kaiserlichen Erlasses von 1889 genügen kann; doch scheint mir hier des Guten etwas viel gethan zu sein.

In seiner Abhandlung *Zur Pneumatologie des Apostels Paulus* legt Busse dar, wie der für den paulinischen Lehrbegriff so wichtige Begriff des *πνεῦμα ἅγιον* von den biblischen Theologen noch verschieden aufgefafst werde, so dafs er einer neuen Untersuchung wert sei, die sich auf die vier Hauptbriefe und die Gefangenschaftsbriefe zu stützen habe. Zunächst wird das Wesen des *πνεῦμα* bestimmt als einer Gottes Willen offenbarenden, Sünde und Tod überwindenden und darum Leben schaffenden Gotteskraft, die zugleich die Persönlichkeit Gottes in sich schliefst. Sodann werden die Wirkungen beschrieben, die nach des Apostels Erfahrung das *πνεῦμα ἅγιον* ausübt, und zwar auf den Einzelnen, den natürlichen Menschen, dem es das Wissen erleuchtet, das Gefühl läutert und den Willen heiligt, dem es Gottes Liebe und Güte kund thut und das rechte Gebet lehrt; und sodann auf die Gesamtheit der *πνευματικοί*, die es zu einer lebendigen Einheit verbindet. — *Zur Johanneischen Frage* betiteln sich die beiden Abhandlungen von Dräseke. Die erste setzt sich mit Rudolf Seydels Versuch auseinander, nachzuweisen, dafs unsere Evangelien in vielen Einzelheiten von der Buddha-Legende abhängig seien. Bezüglich des Johannesevangeliums, das Dräseke von dem Presbyter Johannes nicht lange nach des Herrn Tode noch in Palästina als ältestes unserer Evangelien verfafst sein läfst, kommt er zu einem ablehnenden Ergebnis. Wenn ich auch dem Verfasser in dieser Datierung des Evangeliums (die übrigens hier unter Verweisung auf ältere Veröffentlichungen

nur vorausgesetzt wird) nicht folgen kann, so machen doch seine Nachweisungen betreffs der angeblichen Abhängigkeit von der Buddha-Legende den Eindruck der Zuverlässigkeit. Die zweite Abhandlung setzt sich mit der Schrift Wuttigs auseinander: Das Johanneische Evangelium und seine Abfassungszeit. Andeutungen zu einer veränderten Datierung des vierten Evangeliums.

In ZlS. XI, 41—48; 75—82 behandelt Reallehrer Befsler *die Orte des heiligen Landes; ihre Namenserklärung und geschichtliche Bedeutung*, eine Arbeit, die nach den bekannten „Quellen", wie Ebers-Guthe, Ad. Straufs, Egli, Lisco für den Laien das nötigste zusammenstellt und vielleicht manchem Leser jener Zeitschrift willkommen ist. Ich bemerke noch, dafs manche kleine Irrtümer vorkommen; z. B. ist die Eisenbahn Jaffa-Jerusalem längst eröffnet.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Eine ganze Reihe von Katechismusschriften ist auch diesmal wieder anzuzeigen; die Flut der Katechismuslitteratur in selbständigen Werken wie in Zeitschriften nimmt eher zu als ab. Zuerst nenne ich die *Christenlehre auf Grund des Kleinen Lutherischen Katechismus*. Hilfsbuch zur Erteilung des Konfirmandenunterrichts und zum Selbstunterricht von Erwachsenen von D. Willibald Beyschlag. Es ist das letzte Werk, das der rastlos thätige, gefeierte Lehrer der Hallischen Hochschule hat drucken lassen; er widmet es seinen Schülern in Pfarramt und Kandidatur; und auch weitere Kreise werden mit Spannung hören, was der auf dem Gebiete der neutestamentlichen wie der zeitgenössischen Litteratur bekannte Verfasser hier zu sagen hat. Das Buch ist entstanden aus den fast vierzigjährigen Übungen des katechetischen Seminars. Hier drängte sich dem Verfasser die Beobachtung auf, wie wenig die jungen Theologen der Schwierigkeit gewachsen sind, die sich für den katechetischen Unterricht ergeben aus dem „heillosen Widerspruch", in dem der landläufige Katechismusunterricht mit den einfachsten Thatsachen unseres Weltwissens steht; Schwierigkeiten, deren mangelhafte Lösung es erklärt, dafs so schnell das so eingelernte Christentum dem kritischen und spöttischen Zeitgeist gegenüber erliegt. Den Grund für diese Thatsache sieht Beyschlag darin, dafs noch immer der Kleine Lutherische Katechismus dem Unterricht zu Grunde gelegt wird, obwohl doch bei aller Meisterschaft dieses Buches, die ihres Gleichen sucht, das Geschlecht unserer Tage von ganz anderen religiösen Fragen bewegt wird, als wie sie das sechzehnte Jahrhundert erfüllten. Die Sprache der Popularorthodoxie ist uns völlig unverständlich geworden; daher haben viele in ihrem Unterricht sich von der unzureichenden und anscheinend veralteten Grundlage des Katechismus völlig losgesagt, um ihre eigenen Wege zu gehen. Doch der dadurch gewonnene Vorteil wiegt den Schaden nicht auf, der damit verbunden ist; „ganz abgesehen von den etwa vorhandenen materiellen Mängeln ihrer Ersatzmittel ist es für den Religionsunterricht unter allen Umständen

ein ungemeiner Nachteil, sich nicht an einen autoritativen Text anlehnen zu können". Gewifs. Es gilt daher, „unsere heutige religiöse Erkenntnis auf dem Grunde unseres alten Katechismus aufzubauen". Das will das vorliegende Buch. Freilich sind die Schwierigkeiten grofs, aber nicht unüberwindlich. „Die fünf Hauptstücke sind Bausteine, aber kein Bau", kein „unsern heutigen Bildungsbedürfnissen entsprechendes Lehrganze". Aber die systematische Einheit giebt das Glaubensbekenntnis her, das ja Luther selbst aus einer blofsen Aufzählung von Thatsachen zu einem Lehrganzen zu erheben gewufst hat. Diesem Fingerzeig ist Beyschlag gefolgt, und so bildet das Symbolum den Rahmen des Ganzen. In dem ersten Artikel schliefst sich die Gesetzgebung und das erste Hauptstück einfach an die Gottesidee und das Schöpfungswerk an. In die peinliche Lücke im zweiten Artikel, wo zwischen dem Namen und dem Tode Jesu jede Betrachtung seines prophetischen Amtes fehlt, wird das Gebet des Herrn, „dieser Spiegel seiner ganzen Weltanschauung", einfach eingeschaltet. Im dritten Artikel werden wir leicht auf das „Wort Gottes" geführt (durch das Evangelium berufen), und daran schliefsen sich die Sakramente und die auf dem Worte Gottes und den Sakramenten beruhende Kirche; hier wieder wie bei dem Artikel von der Sündenvergebung bietet sich die Gelegenheit, die Hauptgegensätze des evangelischen und römisch-katholischen Bekenntnisses zu erörtern, „wie es heutzutage Bedürfnis ist". So entsteht ein „historisch-religiöser Lehrgang", der den Bedürfnissen unserer Zeit entspricht. Die Ausführung im einzelnen vollzieht sich nun in einer Reihe von (63) Fragen und Antworten, denen jedesmal eine längere darlegende Erörterung Beyschlags folgt. Er hat sich dabei so weit an Luthers Erklärung angeschlossen, dafs keins seiner Worte zu kurz kommt, ihn aber doch hier und da berichtigt (z. B. Zählung der Gebote, § 13). Wesentlicher sind natürlich die Abweichungen der Beyschlagschen Theologie von der Luthers, aber diese Abweichungen sind begründet und haben ihr gutes Recht darin, dafs eben Luthers Katechismus unserer Zeit dienen soll, und darum nicht nach der Theologie des 16. Jahrhunderts, sondern unserer heutigen ausgelegt werden mufs. Hier wird sich der Widerspruch am lautesten erheben; es ist in der That Beyschlagsche Theologie, die hier vorgetragen wird, und die Formulierung des Titels daher nicht besonders glücklich. Doch ist das Buch ja auch für den Lehrer bestimmt, woraus sich auch ein gewisser akademischer Ton des Vortrags ergiebt. Der Lehrer mag nun, so schliefst B., auswählen, hinzuthun oder fortlassen, nach seinem eigenen Ermessen. — Soweit Beyschlag selbst über seine Absichten. Die Absichten sind gut, den Erörterungen in der Vorrede wird man durchweg zustimmen können. Und doch hält das Buch nicht, was es verspricht. Es enthält viel Material zu einer Erklärung des kleinen Katechismus, wertvolles Material, aber es ist keine Erklärung des Katechismus. Ich meine damit nicht, dafs es den Wortlaut desselben nach unsern gegenwärtigen Bedürfnissen und Anschauungen erklärt. Das thun mehr oder weniger

alle modernen Katechismuserklärungen, keine trägt mehr die volle Theologie Luthers vor. Aber ich meine: der Notstand ist nicht so grofs, wie Beyschlag ihn annimmt, dafs wir genötigt wären, den ganzen Bau und Zusammenhang des kleinen Katechismus preiszugeben. Das Büchlein ist in der That ein „Meisterstück, das seines Gleichen sucht", auch heute noch den Bedürfnissen des Unterrichts genügt, auf der unteren und mittleren Stufe, auch des Konfirmandenunterrichts. Dafs wir auf der obersten Stufe freilich einer von den Formen des Katechismus unabhängigen Darlegung des christlichen Glaubens bedürfen, das ist richtig; aber dann sollen wir sie auch nicht künstlich in den Wortlaut des Katechismus einordnen; dabei kommen beide Teile zu kurz. Unabhängig davon ist die Forderung, dafs wir auch hier stets auf die Sätze des Katechismus zurückgreifen müssen, so dafs die Einheit des Unterrichts auf allen Stufen doch gewahrt bleibt. Und da wird man dann auch auf andere Schriften Luthers und der Reformatoren verweisen müssen, wie es z. B. Bornemann in seinem „Unterricht" gethan hat, in engerem Rahmen Halfmann (vgl. S 7 f.). Bei dieser Darlegung des christlichen Glaubens vermag uns dann auch Beyschlags Wort willkommen sein. Wir werden gern hören, was er, wie in seinen anderen Schriften so auch hier über dies und jenes Stück geäufsert, und von ihm lernen. Dazu pafst auch der ganze Ton seiner Darlegungen, die über das kindliche Verständnis meist weit hinausgehen, wie er es auch selbst gefühlt hat. In diesem Sinne empfehle ich dies letzte Wort des Heimgegangenen allen Religionslehrern.

Unter den mir vorliegenden Katechismuserklärungen nenne ich zuerst Hardeland, *Die katechetische Behandlung des kleinen Katechismus Dr. M. Luthers.* Durch den Zusatz: „im Geiste seines Verfassers mit ausgeführten Unterredungen" unterscheidet sich diese Katechismusauslegung von der vorgenannten. Der Verfasser hatte schon 1889 eine Katechismusbearbeitung erscheinen lassen, die in weiteren Kreisen Beifall gefunden hat. Hier nun erscheint jene Bearbeitung in der Weise erweitert, dafs sie die Auslegung in Form von ausgeführten Unterredungen giebt und auch auf die Bedürfnisse der Gegenwart Rücksicht nimmt, und dafs jedem Katechismusabschnitte eine die traditionelle Auslegung kritisierende und des Verfassers eigene Auslegung begründende Einleitung vorausgeschickt ist. Hardeland will den Katechismus „im Geist seines Verfassers", oder wie es früher hiefs, „nach Luthers Schriften" auslegen. Das soll nicht heifsen, dafs Luthers übrige Schriften das eigentliche Auslegungsmaterial bilden sollten. Vielmehr will er den Katechismustext durch den Text der Lutherschen Erklärung zu verstehen suchen, so dafs nicht zuerst der Text, dann die Erklärung behandelt wird, sondern der Katechet hat auszugehen von Luthers Erklärung und zu zeigen, dafs und wiefern Luther den Text richtig erklärt hat. Luthers übrige Schriften, besonders seine katechetischen, können und sollen nur dazu dienen, die gewonnene Erklärung zu erläutern und ihre Richtigkeit zu bestätigen. Bisher hat man den Katechismus meist nicht aus sich selbst ausgelegt, sondern fremde

Gedanken (orthodoxe oder moderne), oft in geistvoller Weise, eingelegt. So ist der Versuch des Verfassers neu und durchaus zu billigen, auch in seiner Ausführung wohl gelungen. Von demselben Verfasser rührt der *Leitfaden zu Luthers kleinem Katechismus* her, der für die Hand des Schülers bestimmt ist. Er schliefst sich aufs engste jenem gröfseren Werke an, geht überall von Luthers Erklärung aus, die gelegentlich durch kurze Zusätze erläutert wird, und fügt eine Menge von passenden Bibelsprüchen bei. Vorausgeschickt ist der Text des Katechismus, den Abschlufs bilden Übersichten über die wichtigsten Unterscheidungslehren und das Kirchenjahr (diese hätte sich wohl besser in das dritte Gebot einordnen lassen wie auch ein Überblick über den Gang des Gottesdienstes) und Gebete. Das Heftchen hat mir wohlgefallen.

Weniger kann ich das sagen, von dem Buch von Locke, das unter dem etwas anspruchsvollen Titel *Gottes Wort und Luthers Lehr'. Eine neue, kurzgefafste, zusammenhängende und praktische Auslegung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers* Lehrern und Geistlichen als Hilfsbuch dargeboten wird. Nicht als ob nicht auch dies Buch seine Vorzüge hätte und manches aus ihm zu lernen wäre. Die Erklärung soll „praktisch" sein, und der Verfasser „wagt sie so zu bezeichnen". Ich sehe nicht, durch welchen besonderen Vorzug es gerechtfertigt ist, gerade bei ihr dies Erfordernis doch wohl jeder Katechismuserklärung besonders hervorzuheben. Das Buch ist für Lehrer und Geistliche bestimmt, und dem entspricht auch im allgemeinen der Ton der Erörterung. Was sollen dann aber solche Bemerkungen, die sich vielfach in die Darlegungen des Verfassers eingestreut und durch Anführungsstriche als besonders beachtenswerte und wörtlich zu verwertende gekennzeichnet finden, wie: „Merkt euch, l. K., dieses ernste und wahre Sprüchlein" (Gottes Mühlen mahlen langsam usw.); „merkt es wohl, l. K." u. ä. Durch solche Zwischensätze wie durch einen oft predigtartig belehrenden Ton wird die Klarheit und Stetigkeit der Gedankenentwickelung stark beeinträchtigt. — „Zusammenhängend" soll die Erklärung sein, indem sie den inneren Zusammenhang des ganzen Katechismusstoffes, der einzelnen Teile auch jedes Hauptstückes möglichst deutlich und klar zum Ausdrucke zu bringen sucht. Dieser Forderung wird das Buch einigermafsen gerecht, wiewohl auch dieser Gesichtspunkt von anderen längst und besser beachtet worden ist. „Kurzgefafst": ich wies schon hin auf eine oft unerträgliche Breite der Darstellung. Wenn demgegenüber hervorgehoben wird, dafs die Heranziehung biblischer und anderer Beispiele, sowie der biblischen Belegstellen meist dem Lehrer überlassen sei, so kann ich gerade das nicht für einen Vorzug einer Katechismuserklärung halten; der Erklärer begiebt sich damit eines der wesentlichsten Mittel zur Klarstellung der Sache. Und endlich „neu"! Die Auslegungsweise soll in mehrfacher Hinsicht von den bisherigen Methoden abweichen. Jawohl, aber nicht zu ihrem Vorteil. Ich mufs es mir versagen, alle Frage- und Ausrufungszeichen, die man bei der Lektüre des Buches zu machen hat, hier vor-

zuführen und zu begründen. Nur einiges wenige. Für falsch halte ich die Behandlung des „Schwörens bei Gottes Namen“. Matth. 26, 63 „ist einem eigentlichen (?) Eide nicht gleichzuachten“! Unklar und gewunden ist die Rechtfertigung des obrigkeitlich geforderten Schwörens. „An diesen Jesusworten (Matth. 5, 34—37) darf man nicht rütteln und herumdeuteln; man soll sie nicht umdeuten und ihren Sinn nicht abschwächen“, heifst es Seite 18; und dann deutelt der Verfasser so lange daran herum, bis er Seite 20 zu dem Ergebnis kommt: „obwohl unser Herr Jesus Christus will, dafs im Reiche Gottes, wie es sein soll, alles Schwören wegfalle, so mag doch uns Christen das wahrhaftige Schwören vor Gericht, vor der Obrigkeit, auf Verlangen dieser Obrigkeit hin, nachgelassen und gestattet sein.“ — Ganz unbegreiflich ist mir, wie man das sechste Gebot so wie der Verfasser will, behandeln kann. „Es giebt noch einen schlimmeren und frecheren Ehebruch. Der findet dann statt, wenn ein Ehemann oder eine Ehefrau mit einer anderen ledigen oder verheirateten Person eine solche Liebesgemeinschaft hat, wie sie nach Gottes Willen und Ordnung nur zwischen Eheleuten bestehen soll, die den Ehebund miteinander geschlossen haben, — eine Liebesgemeinschaft, die wohl auch zur Geburt von Kindern führt“ (Seite 49). „Weil nun alle Gemeinschaft zwischen Mann und Weib, die zur Geburt von Kindern führt oder führen kann (!), nach Gottes heiliger Ordnung nur im Ehestande gehalten werden soll und darf, — weil aufser dem Ehestande an eine solche Gemeinschaft gar nicht gedacht, von einer solchen Gemeinschaft nicht geredet, (so!) eine solche Gemeinschaft nicht stattfinden soll“ usw.; und da will der Verfasser mit Kindern über solche Dinge reden und sie daran zu denken zwingen! In der „Wiederholungslektion“ Seite 52 ff. heifst es ausdrücklich, dafs diese Dinge den Kindern in Kürze, doch ohne Fragen an die Kinder nochmals vorzutragen seien. — Bei dem vierten Hauptstück vermisse ich eine klare, bündige Begründung der Kindertaufe im Anschlufs an die einzige hierfür in Betracht kommende Stelle 1. Cor. 7, 14, sowie einen Hinweis auf die Praxis der alten Kirche und der Missionsgemeinden heutzutage. — Das Buch mufs m. M. n. gründlich revidiert, berichtigt und gekürzt werden, wenn es neben den vorhandenen besseren Katechismuserklärungen (ich nenne besonders Hempel!) in Betracht kommen soll.

Von dem im vorigen Jb. erwähnten und warm empfohlenen Buche von Oskar Pfennigsdorf *Praktisches Christentum im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers* ist mir weiter der zweite Teil in dritter neubearbeiteter Auflage zugegangen. Die Neubearbeitung erstreckt sich besonders auf den dritten Artikel. Das Buch will ein „bescheidener Versuch sein, auf der Grundlage des Lutherischen Katechismus eine den praktisch-religiösen und kirchlichen Bedürfnissen unserer Zeit dienende Handreichung zu bieten“, und es mufs dem Verfasser bezeugt werden, dafs dieser Versuch trefflich gelungen ist. Ich empfehle auch diesen Band aus voller Überzeugung.

Ebenfalls in neuer, umgearbeiteter und erweiterter Auflage ist der dritte Teil von Direktor Heidrichs *Handbuch* erschienen, der jetzt nicht mehr „Glaubenslehre", sondern *Glaubens- und Sittenlehre* betitelt ist. In Jb. VI, 27 ff. ist dies Buch bei seinem ersten Erscheinen eingehend besprochen und charakterisiert und als eine schätzens- und dankenswerte Gabe an die Lehrerwelt bezeichnet worden. Ich schliefse mich diesem Urteile gern in vollem Umfange an und kann daher, und weil die Heidrichschen Bücher in ihrer Eigenart allen Fachgenossen wohl hinlänglich vertraut sein dürften, mich auf einige kurze Worte zur Kennzeichnung der neuen Auflage beschränken. Da ist zunächst zu bemerken, dafs die Sittenlehre eine eingehendere Behandlung gefunden hat, gemäfs der Forderung der Lehrpläne von 1892, die auch in den neuesten Plänen wieder gestellt wird. Auch die Übersicht über den Gedankengang des Römerbriefes ist verbessert und erweitert (S. 287—348). Der Forderung, dafs die Übersicht über die Glaubenslehre nicht nach einem System, sondern im Anschlufs an die Augsburger Konfession behandelt werde, will die neue Bearbeitung in der Weise genügen, dafs einmal bei jedem einzelnen Abschnitt auf den Katechismus und die Augsburgische Konfession hingewiesen und der Inhalt der betreffenden Artikel dargestellt wird; und dafs zweitens eine zusammenhängende Behandlung der Augsburgischen Konfession dargeboten wird; hier wird der Wortlaut der Bekenntnisschrift in deutscher Sprache gegeben, mit erklärenden Anmerkungen und zusammenfassenden Erläuterungen des Inhalts für den Lehrer versehen. Hierbei hält sich der Verfasser nicht an die Ordnung der Artikel; so soll der Lehrer angeleitet werden, die Augsburgische Konfession dem Schüler auch als ein Ganzes darzubieten. In den neuesten Lehrplänen ist bekanntlich an Stelle der Worte „in Gestalt einer Erklärung der Artikel I—XVI, XVIII und XX der Conf. Augustana", gesetzt: „in Verbindung mit Erklärung der Conf. Augustana", und zu dem letzteren noch mehr als zu dem ersteren dürfte des Verfassers hier vorliegende Bearbeitung der Glaubenslehre geeignet sein. — Die der Erklärung des Römerbriefes und der Augsburgischen Konfession vorhergehenden Abschnitte sind im wesentlichen unverändert, nur dafs auch hier überall die nachtragende und bessernde Hand, zum Teil auch eine veränderte Anordnung des Stoffes zu bemerken ist. Sie sollen „auf die Grundlagen des im Römerbriefe und der Augsb. Konfession dargestellten Glaubens hinweisen" und die Schüler zu dem darin dargestellten Glauben hinführen. Auch hier findet der Lehrer reiches Material für den abschliefsenden Unterricht, und so sei denn das Buch auch in seiner neuen Gestalt warm empfohlen.

Die ἁπλότης des Christentums behandelt das Programm von Stahl. In ihr „spiegelt sich das ganze Christentum, sein Glaube und seine Liebe in ihrer vollendeten Einheit wie in ihrer edelsten Wahrheit". Sie ist der „natürliche Centralbegriff des Christentums". Es wird das Vorkommen und die Bedeutung des Begriffs bei Paulus erörtert, dann ausgeführt, wie

Christus, obwohl er das Wort nicht gebraucht, in seinem Leben und seiner Lehre diesen Begriff verkörpert; ein Denkmal ihres rechten Verständnisses sieht der Verfasser im Jakobusbrief und zeigt zum Schlufs, dafs das Christentum auch vom Standpunkte des reinen Menschentums aus als eine „einheitliche, personenbildende Macht“ bezeichnet werden mufs, wobei er sich mit Raus Schrift über die Ethik Jesu auseinandersetzt, in der dieser den Nachweis versucht hatte, Jesus habe in seiner Lehre nur die Abkehr von der Welt gefordert und setze Himmelsbewohner, nicht Menschen von Fleisch und Blut voraus, ein Standpunkt, den der Protestantismus überwinden müsse. — Eine lehrreiche geschichtlich-kritische Übersicht über den *ontologischen Gottesbeweis* bis auf Kant giebt Hugo Schultze in einem Hamburger Programm.

4. Zur Kirchengeschichte.

Das Jb. XII. 28 f. empfohlene *Lehrbuch der Kirchengeschichte* von O. Netoliczka ist nach kurzer Frist in neuer (3.) Auflage erschienen und hat abermals zahlreiche Verbesserungen erfahren; es mag daher die warme Empfehlung heute wiederholt werden. — Von gröfster Wichtigkeit ist es, dafs wir im evangelischen Religionsunterricht die Schüler zu den Quellen selbst führen. Das gilt nicht nur von der Bibel, der Hauptquelle, die wir ja, so weit wie möglich, sogar in ihrem Urtext lesen, und der Glaubenslehre, wo wir den Schülern auch die Bibel und die Bekenntnisschriften zeigen, sondern auch von der Kirchengeschichte. So sind denn in den letzten Jahren zahlreiche „Quellenbücher“ entstanden und hier besprochen worden. Nun erscheint auch Heidrich mit seinem *Quellenbuch für den Religionsunterricht*, zunächst dem zweiten Teil: „Evangelisches Kirchenbuch“. In seinem Lehrplan für II und I hatte H. ausgeführt (vgl. Jb. XIII, 3), dafs es zwar wünschenswert sei, auch den kirchengeschichtlichen Unterricht auf die Quellen zu gründen, dafs aber dazu der Schule die Zeit und in den meisten Fällen auch wohl der geeignete Lehrer fehle. Dagegen in der Beschränkung auf den Hauptabschnitt der Kirchengeschichte, auf Luther und die evangelische Kirche, lasse sich der Gedanke durchführen. Ein solches Quellenbuch müsse die Hauptmomente der Reformationsgeschichte und der Lebensgeschichte Luthers, den Glauben und den Gottesdienst und die grundlegenden Schriften unserer Kirche, Bibel, Katechismus und Gesangbuch, dem Schüler aus den Quellen nahebringen; dadurch würde die Darstellung des Lehrers an Anschaulichkeit und Lebendigkeit gewinnen. Ein von diesem Standpunkt ausgearbeitetes Quellenbuch will das vorliegende Heft sein; zunächst sein zweiter Teil, ein evangelisches Kirchenbuch, welches den Glauben und den Gottesdienst unserer Kirche, sowie Bibel, Katechismus und Gesangbuch nach den Quellen darstellt; der erste Teil, Luther und die Gründungsgeschichte der evangelischen Kirche, solle später folgen. Als Einleitung wird ein Abschnitt aus der Vorrede zu Luthers

Kirchenpostille (1543) gegeben, in dem der Wert deutsch-evangelischer Predigt, des Gebets und der Bibel hervorgehoben wird. Der zweite Abschnitt behandelt „Katholisches und evangelisches Christentum", Luthers Vermahnung an die Geistlichen, versammelt auf dem Reichstag zu Augsburg, 1530 (in Auswahl). Es folgt Luthers Darlegung seiner Grundsätze für die Gestaltung des Gottesdienstes: „Von der Ordnung des Gottesdienstes der Gemeine, 1523", ebenfalls mit Auslassungen. Die Abschnitte 4—6 handeln von Luthers Bibel. Hier wird, nach der bekannten Stelle aus den Tischreden über die kursächsische Kanzleisprache und einer kurzen Belehrung über den Charakter der Luthersprache im Verhältnis zum Mittelhochdeutsch vor allem Luthers „Sendbrief vom Dolmetschen 1530" abgedruckt, dann die Abschnitte aus Mathesius 13. Predigt und einzelne Tischreden über die Bedeutung des Bibellesens. Dieselben Quellen kommen auch im 7.—9. Abschnitt zum Wort, über Luthers Katechismus, die Kirchenvisitation und die Entstehung des Katechismus (Mathesius 6), die Vorreden zu beiden Katechismen; und in Abschnitt 10—12: Das Gesangbuch. Hier wird dann Luthers Hauptlied: „Ein feste Burg" in dem ursprünglichen Text abgedruckt, und den Beschluſs bilden 15 Lieder der Alten Kirche; besonders dies letztere begrüfse ich mit Freude, würde allerdings die Auswahl der lateinischen Hymnen anders getroffen haben. Die Texte sind meist in einer etwas modernisierten Form gegeben, nur bei dem Sendbrief vom Dolmetschen und einigen kleineren Stücken ist die ursprüngliche Schreibart beibehalten. Das Heftchen kann warm empfohlen werden und wird auch im Geschichts- und deutschen Unterrichte gute Dienste leisten.

Die Beziehungen Dr. Martin Luthers zur Wartburg und Koburg betitelt sich ein Vortrag, den Dr. Joh. Luther in der Vereinigung zur Erhaltung deutscher Burgen gehalten hat. In ungemein anziehender Weise werden die Beziehungen des grofsen Reformators zu den beiden landschaftlich so schön gelegenen Burgen entwickelt, deren Äufseres uns eine Reihe wohlgelungener Textabbildungen veranschaulicht. Einen ganz besonderen Schmuck des Heftes aber bildet ein in Kupferlichtätzung hergestelltes Doppelbildnis Luthers und Katharina von Boras, nach den Gemälden von Lukas Kranach im Museo Poldi-Pezzoli zu Mailand, die sonst wenig bekannt sind. Druck und Ausstattung sind vorzüglich, leider ist das Format etwas unbequem grofs, wohl der Bilder wegen. Der Vortrag sei wärmstens empfohlen, auch als passendes Geschenk.

Gelegentlich der zweihundertjährigen Wiederkehr des Geburtstages Zinzendorfs stellt O. Steinecke *Zinzendorfs Bildungsreise* an der Hand des Reisetagebuches Zinzendorfs dar. Die Veröffentlichung darf auf allgemeines Interesse rechnen, wenn sie auch Zinzendorf nicht auf der Höhe seiner Wirksamkeit zeigt. Besonders auch Schülerbibliotheken darf das Buch zur Anschaffung empfohlen werden, da es den jugendlichen Zinzendorf vorführt. Wenn möglich, läfst der Verfasser seinen Helden selbst reden. Auch abgesehen von Zinzendorfs Persönlichkeit haben seine

Ausführungen hohes kulturgeschichtliches Interesse. Ein Bildnis des 20jährigen Zinzendorf schmückt das Buch. — Eine andere für die Kirchengeschichte nicht unwichtige Persönlichkeit führt uns der 9. Band der Sammlung: *Männer der Zeit* vor, nämlich *Ernest Renan* von Ed. Platzhoff. Freilich hat der Verfasser Renan weniger als Theologen schildern, als vielmehr ein Bild seiner feinen geistvollen Persönlichkeit geben wollen, und das ist ihm trefflich gelungen. Seine philosophische, politische, dramatische und allgemein historische Bethätigung tritt ins hellste Licht, und dagegen tritt seine „nun genugsam diskutierte Theologie" zurück. Eine Bibliographie der Schriften Renans und der Schriften über ihn bildet eine wertvolle Zugabe, ebenso wie ein Bild des Gelehrten. Das Buch hält sich frei ebensowohl von überschwänglicher Erhebung wie ungerechter Verkleinerung seines Helden.

Hier möchte ich auch noch den Aufsatz von Dr. K. Heilmann, dem Herausgeber der Weltmissionskarte, in den LL., 63. Heft erwähnen: *Die äufsere Mission in der Schule*, in dem der Verfasser Winke giebt, wie die Heidenmission auf den verschiedenen Arten von Schulen behandelt werden müsse. Schon auf der untersten Stufe lassen sich gelegentlich der Heimatskunde missionsgeschichtliche Belehrungen geben, und ebenso weiter in anderen Lektionen, z. B. dem Deutschen, der Geschichte. Daneben aber ist unbedingt ein fester Wissensstoff im Anschlufs an die Apostel- und Kirchengeschichte in den Lehrplan aufzunehmen und am Schlusse des Schuljahres zu behandeln. Hier wird sich die unterrichtliche Behandlung am fruchtbarsten gestalten, wenn man sich an ein einzelnes bestimmtes Gebiet der heimatlichen Missionsgesellschaft oder an eine hervorragende Person, die im Dienste der heimatlichen Mission steht, anschliefsen kann. Es folgen dann noch eine Reihe allgemeiner Gesichtspunkte, die nichts Bemerkenswertes bieten.

IV.

Katholische Religionslehre

(s. Vorwort).

V.

Deutsch

R. Jonas.

Einleitung.

Während von so manchen Seiten immer noch Klagen über mangelhafte Leistungen der Schüler unserer höheren Lehranstalten im Deutschen laut werden, sagt P. Vogel, *Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte*, NJ. 213 ff., dafs man auf die Entwicklung des deutschen Unterrichts mit Freude, ja mit Stolz zurückschauen könne. Der Ausbau des deutschen Unterrichts sei ein verdienstvolles Werk des deutschen Lehrerstandes. Ein bedeutsames Zeichen von Deutschlands Erwachen sei das wachsende Interesse für die Muttersprache.

Die dem Lehrerstande gezollte Anerkennung darf man als wohl verdient bezeichnen. Bei unserem alljährlich sich erneuernden Überblick über die Entwicklung des in Rede stehenden Lehrgegenstandes konnten wir zeigen, wie mannigfaltig die Bemühungen um Besserung der Methode des deutschen Unterrichts sind, wie viele wertvolle Beiträge zum deutschen Unterricht jährlich geliefert werden. Auch auf das stets wachsende Interesse für die Muttersprache haben wir bereits hingewiesen. Dasselbe hat eine ganze Anzahl von Hilfsmitteln gezeitigt, welche den weiteren Kreisen der Gebildeten den gewünschten Aufschlufs über allerlei sprachliche Erscheinungen, so z. B. über Grammatik oder Wortbildungs- oder Bedeutungslehre geben. Auch Zeitschriften und Zeitungen gehen nicht selten auf dergleichen Dinge ein, ein Beweis, dafs jenes Interesse in immer weitere Kreise dringt. Auch der Aussprache schenke man neuerdings eine viel gröfsere Beachtung wie früher; nur zu billigen sei es, dafs auch die Sprachgeschichte in den Unterricht hineingekommen sei. Auf diesem Gebiet empfehle sich recht Wilke, *Deutsche Wortkunde*. Vertieft sei auch die Litteraturgeschichte; die innere Entwicklung stehe hier überall im Vordergrund. Ein sehr gutes Hilfsmittel sei hierfür M. Evers, *Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abrifs* (von uns im JB. Band XIV

Digitized by

sehr empfohlen). Vertieft sei auch die Schriftstellerlektüre; man gehe darauf aus, das Kunstwerk auf die Schüler wirken zu lassen. In diesem Sinne seien die Erläuterungen von Dichterwerken sehr zu empfehlen, wie sie Gaudig, Kuenen und Evers bieten. Ein besonderer Aufschwung mache sich im deutschen Aufsatz bemerkbar. Für denselben leisteten Ulrichs *Musteraufsätze* gute Dienste, sehr brauchbar sei auch Hellwig, Hirt, Zernial *Prosalesebuch für U II.* Bisweilen lasse die Einheitlichkeit noch etwas zu wünschen übrig. Hüten solle man sich vor Verstiegenheit, wie sie u. a. hier und da in den Aufsatzthemen vorkomme.

In der Volksschule bleiben nach M. Müller, *Was verbürgt den Erfolg im Deutschunterricht?*, die Erfolge oft zum grofsen Teil ganz bedeutend hinter den Erwartungen zurück. Es falle den Volksschülern oft schwer, über einfache, ihrem Verständnis nahe gebrachte Dinge sich in klarer, grammatisch und orthographisch richtiger Weise schriftlich auszudrücken; sie seien oft wenig befähigt, ihren Gedanken in verständiger Weise mündlich Ausdruck zu geben; selbst ein abgehender Schüler sei nur selten befähigt, ein in langsamer Sprache gegebenes Diktat über einen verständlichen Gegenstand richtig niederzuschreiben. Verf. rät, damit man zu besseren Ergebnissen komme, zu einer immanenten Wiederholung, die allerdings die willkürliche nicht ausschliefsen solle. Das Lesebuch und Sprachheft solle stufenmäfsig aufgebaut und übersichtlich geordnet sein; dies seien dann die Vorbedingungen zum Aufbau eines vernünftigen Stoffverzeichnisses. Auch ist er der Ansicht, dafs eine Durchführung der Klassen durch denselben Lehrer sich sehr empfehle; für die Befestigung, Ordnung und Erweiterung des Lernstoffes werde sie von grofser Bedeutung sein, von noch gröfserer für den ethischen Teil des Deutschunterrichts. Gesinnungsstoff könne eigentlich nur von einer Hand erbaut werden. Bei dem steten Wechsel werde der Faden immer wieder zerrissen. — Wir müssen dem Verf. zustimmen. Auch in den höheren Lehranstalten würde sich diese Mafsregel empfehlen, wenn es irgend thunlich und durchführbar wäre. — Zur Wahrung der Stetigkeit des Unterrichts sind, so führt Verf. weiterhin aus, eine Menge von Vorschriften notwendig, damit die einzelnen Klassen möglichst genaue methodische Anschlüsse haben. Dahin gehöre, dafs das vorhandene Stoffverzeichnis aufs allerpeinlichste innegehalten werde. Überdies solle jedem Lehrer einigemal im Jahre Gelegenheit gegeben werden, einer Prüfung der vorangegangenen Klasse beizuwohnen; auch müfsten die Versetzungsprüfungen möglichst eingehend, praktisch und planmäfsig eingerichtet werden; auch seien regelmäfsig Besprechungen über den Deutschunterricht abzuhalten. — Auch diese von ihm vorgeschlagenen Mafsregeln sind sicherlich als praktisch zu bezeichnen. Überhaupt wird man das ganze Heftchen nicht ohne Nutzen lesen.

Recht beachtenswerte Winke und Ratschläge für den deutschen Unterricht in solchen Gegenden, in welchen eine Mundart gesprochen wird, enthält ein Vortrag von O. v. Greyerz, *Die Mundart als Grund-*

lage des Deutschunterrichts. Es handelt sich darin um die Schweiz. Muttersprache der Kinder sei die schweizer-deutsche Mundart; demnach sei der Unterricht in der deutschen Schriftsprache nicht „Unterricht in der Muttersprache". Der Unterricht müsse naturgemäfs von der Muttersprache ausgehen; dabei solle man darauf bedacht sein, die Vorzüge der Mundart in die Schriftsprache hinüberzuretten. Die Einführung des Schülers in die Schriftsprache habe durch allmählichen Gebrauch des Hochdeutschen als Schul- und Verkehrssprache sowie durch schriftdeutsche Lektüre und Aufsätze zu geschehen. Auch planmäfsig geordnete grammatische Übungen seien dazu erforderlich. Dabei solle man aber den Schüler nur mit dem Fremdartigen, Unbekannten, das die Schriftsprache für ihn habe, bekannt machen; man solle ihn blofs diejenigen deutschen Laute, Wörter, Flexionsformen, Konstruktionen, Wendungen und Redensarten lehren, die die Mundart nicht hat oder die sie anders anwendet. Alles, was sich aus der Mundart von selbst verstehe, sei wegzulassen. Die dahinzielenden Übungen sollen den Schüler anleiten, die mundartliche Ausdrucksweise rasch in die Schriftsprache zu übertragen. Der Lehrer habe die Aufgabe, solche Übungen der besonderen Mundart seiner Schüler anzupassen. Ein derartig betriebener Unterricht habe folgende Vorteile: er spare Zeit, wirke anregend, erziele eine scharfe Trennung zwischen Schriftsprache und Mundart und bringe die Mundart zu Ehren.

Wie an zweisprachigen Schulen (es handelt sich um Schüler deutscher und polnischer Zunge) der deutsche Unterricht gehandhabt werden müsse, davon handelt W. Szwedzinski in dem Aufsatz *Der deutsche Sprachunterricht in der zweisprachichen Volksschule.* Seine Vorschläge beziehen sich auf das Wortmaterial, welches er auf das allernotwendigste beschränkt wissen will, auf die Sprechübungen, die Auswahl des Stoffes, Anleitung zum Fragen und Antworten usw. Man kann aus dem Heftchen so manchen nützlichen Vorschlag entnehmen.

Während man dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen namentlich in den letzten Jahrzehnten eine sich immer steigernde Aufmerksamkeit auch nach der methodischen Seite zugewendet hat, ist dies von der Unterstufe nicht zu sagen. Wenn auch einzelne Beiträge zur methodischen Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache vorhanden sind, so fehlte es bisher an einer zusammenfassenden Darstellung für die Behandlung dieses Unterrichts in den unteren Klassen, wie wir sie für die Mittel- und Oberstufe in dem trefflichen Buch von R. Lehmann haben, *Der deutsche Unterricht.* Unter Benutzung der einschlägigen Einzellitteratur, die namentlich für den grammatischen Unterricht ganz ergiebig ist, versucht nun J. Boock, *Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten,* „aus dem vorhandenen Material eine methodische Grundlegung in grofsen Zügen zu schaffen und die Anregung zu geben, dafs dem muttersprachlichen Unterricht auf der Unterstufe, dem bisherigen Stiefkind der Methodik, einigermafsen zu seinem Recht verholfen wird". Seine methodischen Grundlagen umfassen

in gleichem Mafse die Behandlung der Lektüre, der Grammatik und der Stilübungen; er will „die innige Verbindung dieser Einzelzweige des sprachlichen Unterrichts aufzeigen und aus ihrem noch immer üblichen und darum unfruchtbaren Nebeneinander ein Ineinander schaffen". Nur das Ineinandergreifen dieser drei Zweige sei geeignet, diejenigen Früchte zu zeitigen, welche der Unterricht der Unterstufe erzielen müsse, um die Grundlagen abzugeben, auf denen spätere Stufen weiterbauen könnten. Die Darlegungen des Verf. beziehen sich auf höhere Schulen jeder Gattung. Sein Standpunkt in der Psychologie ist ein vereinfachter Herbartianismus; von demselben aus wendet er die Anschauung, Regel, Einübung, Verwertung als Formalstufen des Erkennens an. Hinsichtlich der Methodik hat er sich an Laas, Hildebrand, Wilmanns, Kern und Lyon angeschlossen. Boock hat seine Schrift in erster Linie für angehende Lehrer verfafst. Der Seminarist und der Probandus werden in ihr Belehrungen in betreff des muttersprachlichen Unterrichts finden; aber auch jüngere Lehrer und Lehrerinnen werden sich aus derselben vielfach Rat holen können. „So stellt das Buch denn einen Versuch dar, gewisse Regeln für die Elementarmethodik für höhere Lehranstalten zu schaffen, die ein jahrelanges Herumtasten der ins Lehramt Tretenden durch Aufzeigung von gangbaren und methodisch begründeten Wegen einigermafsen auf eine kürzere Versuchszeit einzuschränken vermögen." Das sind die Ziele, die sich Verf. gesteckt hat. Das Buch gliedert sich in die bereits vorhin angegebenen, die Lektüre, die Grammatik und die Stilübungen behandelnden Abschnitte. Wir hielten es für erforderlich, auf das Werk schon an dieser Stelle hinzuweisen; im weiteren Verlauf werden wir bei den einschlägigen Teilen unseres Berichts auf die Abschnitte desselben einzugehen haben. Soviel können wir schon hier sagen, dafs das auf reicher und vielseitiger Erfahrung und eingehenden Studien beruhende Buch ein recht wertvolles Hilfsmittel auf dem Gebiet des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe bildet.

Eine recht interessante geschichtliche Übersicht enthält die am 4. Juli 1899 von A. Röhrig gehaltene Festrede *Die deutsche Sprache an den höheren Schulen Deutschlands, im besonderen am Gymnasium zu Koburg.* (Jahresber. des Gymn. Kasimir. in Koburg). Verf. schildert von den ältesten Zeiten an die Stellungnahme der deutschen Schule zur Muttersprache. Trotz der durch Luther hervorgerufenen gewaltigen deutsch-nationalen Bewegung sei das Deutsche für die höhere Schule noch ausgeschlossen geblieben; die Schulsprache sei das Lateinische gewesen. Erst zwei Jahrhunderte später sei das, was wir jetzt deutschen Unterricht nennen, allgemein gepflegt worden. Bis dahin sei man immer von der Annahme ausgegangen, dafs jeder sein Deutsch ohnehin könne. Weiterhin schildert Verf. die Entwicklung des deutschen Unterrichts in grofsen Zügen, bis auf die neuere und neueste Zeit hin, immer unter besonderer Bezugnahme auf die jeden Schulmann lebhaft interessierende Geschichte des Koburger Gymnasiums. Natürlich ist es, dafs seit der Einigung der

deutschen Stämme das Nationalbewufstsein sich auch auf dem Gebiet der höheren Schule geltend machte. Diesem Umstand trugen die preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1892 Rechnung, namentlich auch dadurch, dafs sie das Deutsche neben Religion und Geschichte für den ethisch bedeutsamsten Teil in dem Organismus der höheren Schulen erklärten, aber auch durch Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl.

In Kürze haben wir wiederum neue Lehrpläne zu erwarten, welche manchen berechtigten Forderungen, die von verschiedenen Seiten an die höhere Schule gestellt werden, Rechnung zu tragen bestimmt sind. Auch für den deutschen Unterricht waren, wie wir das auch in diesen Berichten verfolgt haben, im Laufe der letzten Jahre mancherlei Wünsche nach Abänderung der jetzt geltenden Bestimmungen laut geworden. Es läfst sich wohl die Erfüllung so mancher von diesen erhoffen; ganz sicher kann aber erwartet werden, dafs auch die neuen Lehrpläne die so wichtige nationale Seite des deutschen Unterrichts hochhalten und auf das entschiedenste betonen werden. — In einem sehr lesenswerten Aufsatz *Volkskunde und Gymnasialunterricht* tritt F. Beyschlag (Zeitschrift für den deutschen Unterricht Jahrg. 14, S. 1 ff.) dafür ein, dafs auch die Volkskunde, die neuerdings einen ganz besonderen Aufschwung genommen habe, im Unterricht der Gymnasien Berücksichtigung erfahren solle. Sie beeinflusse das Gefühls- und Phantasieleben der Schüler im Geiste Hildebrands, wecke und schärfe die Beobachtungsgabe und entwickele den wissenschaftlichen Sinn im allgemeinen und den historischen Sinn im besonderen. Gelegenheit zur Beschäftigung mit der Volkskunde wird es aufser in der Geschichte ganz besonders im deutschen Unterricht geben, allerdings auch in anderen Fächern, selbst im altsprachlichen Unterricht. — Im Schriftenverzeichnis werden wir auf noch andere in der vortrefflichen Zeitschrift für den deutschen Unterricht erschienene Beiträge hinweisen.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

H. Schrohe, *Über die Verbindung des deutschen und lateinischen grammatischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums*, wovon 1898 Teil II erschienen war (von uns in diesen Berichten gewürdigt Jahrg. XIII S. 16) hat im Jahre 1899 eine Ergänzung durch das Erscheinen des 1. Teiles erfahren, der uns damals nicht zugegangen war. Der 2. Teil hatte die deutsche Tempus- und Moduslehre, sowie die eingehende Lehre von den Nebensätzen in Zusammenhang mit dem lateinischen Unterricht gebracht, der erste will dies für die Wortlehre, die Lehre vom einfachen und zusammengesetzten Satz und die Kasuslehre thun. Die Stoffverteilung für die Klassen VI, V und IV entspricht hierbei genau den Lehrplänen von 1892.

Den Ausgangspunkt für die Erklärung der lateinischen sprachlichen Erscheinung, so führt Verf. aus, müsse das Deutsche bieten. Von diesem werde zum Lateinischen übergegangen. Dann folge eine Zusammenstellung verwandter Erscheinungen, bis schliefslich die ganze Gruppe zusammengehöriger Erscheinungen erschöpft und zum sicheren Besitz des Schülers geworden sei. Damit finde dann das betreffende grammatische Kapitel seinen Abschlufs. Dann aber müsse die deutsche Einzelerscheinung, von der man ausgegangen sei, den Mittelpunkt für die mit ihr zusammengehörigen deutschen Spracherscheinungen bilden. Wie dies zu geschehen habe, zeigt Verf. an einem Beispiel, nämlich der stufenweise fortschreitenden Erläuterung und Betrachtung des Adverbiums. Von der Klasse VI bis zur IV. zeigt in der weiteren Entwicklung Verf., wie überall die Behandlung des vorhin bezeichneten grammatischen Stoffes im Deutschen und Lateinischen verbunden werden müsse und Hand in Hand zu gehen habe. Wenn der Schüler so stets darauf hingewiesen wird, dafs ähnliche Erscheinungen sprachlicher Art (in Deklination und Konjugation, in der Lehre vom Satz, in der Kasuslehre), wie sie ihm im Lateinischen entgegentreten, sich auch in der eigenen Muttersprache finden, dann wird sicherlich eines von vornherein erreicht: dem Schüler wird das Lateinische nicht so ganz fremdartig vorkommen; wird er doch immer auf Parallelen zwischen der fremden und seiner eigenen Sprache aufmerksam gemacht. Eine solche Durchdringung wird das sprachliche Verständnis überhaupt fördern. Die Ausführungen des Verf. sind durchweg klar und übersichtlich. Sie sind allen Fachgenossen, namentlich aber jüngeren Lehrern sehr zu empfehlen. Voraussetzung eines solchen Unterrichtsbetriebes ist allerdings, dafs das Lateinische und Deutsche von einem Lehrer gelehrt wird. Dies soll ja auf den unteren und mittleren Klassen nach den Bestimmungen der Unterrichtsbehörden auch der Fall sein. Freilich läfst es sich nicht immer durchführen.

Teufel, *Zum Unterricht in der deutschen Grammatik*, KW. 7, S. 223, versucht den grammatischen Unterricht so zu gestalten, dafs er an tieferem Bildungswert gewinnt und nicht rein mechanisch ist. Er zeigt dies auch an Beispielen.

Eine einzelne Seite des grammatischen Unterrichts behandelt Wartenberg, *Zur schulmäfsigen Behandlung der deutschen Präpositionen*, Gm. Jahrg. 18, S. 481 ff. Schon der Name Präposition bringe Schwierigkeit mit sich; besser thäte man vielleicht, Vorwort zu sagen (wie auch die Niederländer). Besonders wichtig sei es, gute Beispiele zu bieten. An solchen fehle es häufig. Die Beispiele müfsten wahr und klar sein im Inhalt, aber auch gut in der Form. Die Verschen, welche die Präpositionen aufzählen, erleichterten die Sache etwas. Zum Schlufs bringt Verf. eine Anzahl gut gewählter Beispiele. Die kleine Abhandlung wird man nicht ohne Nutzen lesen.

Boock behandelt in seinem vorhin genannten Buch die Grammatik S. 56 ff. Ganz auf dem Boden der Lehrpläne stehend, welche eine gram-

matische Unterweisung für durchaus erforderlich halten, erörtert er zunächst die Notwendigkeit einer solchen. Die Grammatik habe einen idealen und einen praktischen Zweck. Auf den ersteren habe F. Kern hingewiesen, indem er den Gedankeninhalt und die Gedankenanregung, welche sie biete, betont habe, den letzteren bezeichneten die Lehrpläne, wenn sie die Beibehaltung der grammatischen Unterweisung für erforderlich halten, damit dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdruckes geboten und er auch später in Fällen des Zweifels geleitet werde. Wir werden jedoch dem Verf. zustimmen, wenn er sagt, dafs neben der Beurteilung des Grammatisch-Richtigen auch die des Logisch-Richtigen in Betracht komme; und schliefslich werde durch den Betrieb der Grammatik auch noch etwas anderes erreicht: die allgemeine logische Schulung. Verf. folgert die Notwendigkeit grammatischer Unterweisung aber auch aus ihrer Stellung zu anderen Disziplinen. Die Fremdsprachen bedürften desselben für ihren Anfangsunterricht als einer psychologisch erwiesenen Stütze für die Aneignung der besonderen Form ihrer grammatischen Grundbegriffe. Verf. begründet seine Ansicht u. a. durch Hinweis auf die oratio obliqua, welche dem Anfänger erfahrungsmäfsig grofse Schwierigkeiten zu machen pflege. Die Angabe der einschlägigen Regeln genüge noch nicht; man müsse vielmehr auch die deutsche indirekte Rede zu Hilfe nehmen. Man solle die direkte und indirekte Rede analysieren lassen, damit werde man dem Deutschen dienen und das Lateinlernen erleichtern. Ähnliches lasse sich in Bezug auf die Syntax des Infinitivs vom Französischen sagen. Um nun den Betrieb des grammatischen Unterrichts auf der angegebenen Grundlage zu erleichtern, empfiehlt Verf. die Benutzung eines kurzen, systematisch geordneten Grundrisses der Wort- und Satzlehre. Wir können ihm darin nicht beistimmen; wir halten die Benutzung eines solchen für entbehrlich. Es genügt, wenn der Lehrer die Regeln an gut gewählten Beispielen erläutert. Diktieren braucht er sie den Schülern garnicht. Wenn der Schüler sich einmal selbst über grammatische Dinge Rat holen will, dann mag er für sich ein Lehrbuch benutzen.

Zur Darstellung der Methode selbst übergehend erörtert Verf. zunächst die üblichen terminologischen Begriffe. Dieselben seien ihrem Inhaltswert nach Gemeingut der auf höheren Schulen betriebenen indogermanischen Sprachen; das Rein-formale derselben sei Eigengut der einzelnen Sprachen. Aus dem ersteren Satz folge übrigens, dafs nicht nur die alten Sprachen (denen man es lange allein zuwies) einen formal-bildenden Wert haben, sondern dafs auch der Unterricht in der Muttersprache die formale Geistesbildung zu pflegen im stande sei. Wenn man früher den alten Sprachen allein eine formal bildende Kraft vorbehielt, so kam das wohl daher, dafs die grammatische Unterweisung in denselben sehr in den Vordergrund trat. Mit der Einseitigkeit jener Ansicht kann nach des Verf. Ausführung nur dann gebrochen werden, wenn die Lehrer des Deutschen, geführt von einer brauchbaren Methode für den deutschen

Grammatik-Unterricht, unermüdet die induktiv-analytisch-synthetische Lehrform pflegend, für das Deutsche bessere Unterrichtsresultate erzielen. B. tritt nun für eine möglichste Vereinfachung der Terminologie ein. Er leitet dieselbe aus im ganzen 17 Fragen ab (s. S. 81 f.).

Die von den Lehrplänen geforderte induktive Lehrweise sei namentlich auf den untersten Stufen in ergiebiger Weise anzuwenden; bei gesteigerter Rezeptionsfähigkeit der Schüler sei sie einzuschränken. In den untersten Klassen namentlich sitze nur das als feste Erkenntnis, was überhaupt induktiv erworben sei. Weiterhin, bei gesteigerter Aufnahmefähigkeit des Schülers, verringere sich die Induktion, da übernehme der gereiftere Verstand des Schülers schon vieles selber. Hier gelte wieder der Satz: „nur das sitzt als feste Erkenntnis, zu dessen Erwerbung der Schüler mehr selbstthätig die vorhandenen Hilfen herangezogen hat". Das sei aber wiederum nur dann möglich, wenn ein Vorstellungsvorrat vorhanden sei, der eine ständige Übung der induktiven Lehrform bei den jüngeren Schülern voraussetze. Von ganz besonderer Bedeutung sei ein intensiver und extensiver Betrieb der Grammatik auf induktivem Wege für Realanstalten. Dem werden wir sicher zustimmen; es ist dieser Gedanke auch schon wiederholt ausgesprochen, so von Vogel in seinem von uns im letzten Jahresbericht behandelten Lehrplan für den deutschen Unterricht in den unteren Klassen. Wie nun das induktive Verfahren anzuwenden sei, zeigt Verf. S. 93 ff. an einer Anzahl von Beispielen für die Formen- und Satzlehre. Es folgt S. 103 ff. das Lehrverfahren der Einübung (die Analyse). Die Ergebnisse daraus stellt er S. 109 zusammen. Eine Anzahl von Beispielen veranschaulicht sodann wieder die praktische Anwendung. Schliefslich kommt Verf. zu dem Lehrverfahren der Verwertung (Satzkomposition). Den zweiten Hauptteil dieses grammatischen Abschnittes bildet die Interpunktionslehre (die sich naturgemäfs aus der Satzlehre ergiebt), den dritten die Orthographie, bei welcher der leitende Grundsatz nur sein kann: „Schreibe, wie du es im Lesebuch liest". Auf dem Gebiet der Rechtschreibung müfsten die zwei Methoden des Vokabulierens und der Induktion herrschen. An den Diktaten weise sich das Können aus. Wesentlich komme es bei denselben auf ein gutes Diktieren an, damit falsche Wortbilder thunlichst vermieden werden.

A. Brunner, *Zum deutschen Sprachunterricht am humanistischen Gymnasium*, Gm. Jahrg. 17, 769 ff., geht auf Wortbildungslehre und Rechtschreibung ein. Auch an die Lektüre sollen sich sprachliche Belehrungen knüpfen (wie z. B. Knappe = Knabe). Am meisten Ausbeute biete die mhd. Lektüre. Auch an die Aufsätze können sich sprachliche Belehrungen schliefsen.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

In F. Bauer, *Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete*, 23. (der neuen

Folge 6.) Auflage, bearbeitet von K. Duden, erscheint ein altbekanntes wertvolles Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht in neuer Auflage, bearbeitet von einem sehr bekannten Fachmann. Das gründliche, klar und übersichtlich geschriebene, ziemlich umfangreiche Buch ist eine wahre Fundgrube für grammatische Belehrung aller Art. Wort- und Satzlehre werden eingehend dargestellt. Aber das Werk bietet noch mehr; nicht nur eine Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Litteratur wird geboten, sondern auch eine tiefere Einführung in die wichtigsten Gesetze der Sprache (Ablaut, Umlaut, Brechung, Lautverschiebung). Als Anhang erscheint eine Rechtschreiblehre mit einem Wörterverzeichnis. Am allergeeignetsten erscheint uns das sehr empfehlenswerte Werk zur Selbstbelehrung; als Hilfsmittel für den Unterricht ist es etwas zu umfangreich. — J. Boock, *Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik, für höhere Lehranstalten,* ist nach des Verf. oben besprochener *Methodik des deutschen Unterrichts* bearbeitet. Die Darstellung ist systematisch, was Verf. für notwendig hält, namentlich um eine bessere Übersichtlichkeit und Brauchbarkeit mehrere Klassen hindurch zu erzielen. Er geht stets von Anschauungsbeispielen aus und wahrt so den induktiven Standpunkt. Um den Lehrenden Freiheit zu wahren, meidet er methodische Entwicklungen. Hinter den einzelnen Abschnitten stellen Übersichten die gewonnenen Ergebnisse zusammen, wodurch das Begreifen erleichtert wird. Die Lehre von der Zeichensetzung ist in die vom Satz mit hineinbezogen. Überall ist die Fragemethode durchgeführt; die grammatischen Analysen geschehen nach den drei Gesichtspunkten: Satzteile, Wortklassen, Interpunktion. Das induktiv erworbene, analytisch geübte grammatische Wissen wird durch die Art der synthetischen Satzkomposition in logische Werte umgesetzt. Die Zahl der Sätze ist beschränkt, weil Verf. allein das Lesebuch als Erkenntnisquelle für den Gesamtbau der muttersprachlichen Grammatik angesehen wissen will. — Das sind die vom Herausgeber selbst bezeichneten Grundsätze, die er bei der Ausarbeitung seines Hilfsbuches befolgt hat. Bei einem genaueren Einblick in dasselbe findet man bald, dafs die Darstellung klar und leicht fafslich ist. Man lese z. B. die Abschnitte über die Satzlehre S. 46 ff. und man wird das, was wir sagten, durchaus bestätigt finden. Alles ist knapp und kurz, aber leicht verständlich. Verf. steht übrigens in der Satzlehre ganz auf dem Standpunkt von F. Kern. Ein Anhang (S. 78 f.) bietet eine Anzahl von Musteranalysen für die Klassen VI bis III. Den Schlufs bildet ein 38 Seiten umfassendes Übungsbuch mit gut gewählten Beispielen. — Die ganze Art der Darstellung ist sehr wohl geeignet, die Denkfähigkeit der Lernenden zu entwickeln und in ihnen das zu fördern, was man mit formaler Bildung bezeichnet.

O. v. Greyerz, *Deutsche Sprachschule für Berner,* ist ein von dem Verf. nach den in dem oben genannten Vortrag „Die Mundart als Grundlage des Deutsch-Unterrichts“ entwickelten Grundsätzen bearbeitetes Lehrbuch, welches in einer vollständigen Ausgabe und in einem Auszug für

Schüler vorliegt. Das Werkchen erscheint überaus praktisch und wird der Schweizer Jugend gute Dienste sowohl für das bessere Verständnis ihrer eigenen Mundart wie für die Erlernung des Hochdeutschen leisten. Es ist aber auch für hochdeutsch Sprechende von grofsem Interesse, denn sie gewinnen dadurch einen Einblick in die Schweizer Mundart, welche, nur gesprochen, dem Deutschen oft so schwer verständlich ist. Die Regel tritt in dem Buch ganz in den Hintergrund. Verf. beschränkt sich auf Anführung und Zusammenstellung von Beispielen, die nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet sind. Überall wird das Mundartliche dem Hochdeutschen gegenübergestellt. — Von O. Lehmann und K. Dorenwell, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen,* ist in dem Berichtsjahr das vierte, für U III bestimmte Heft erschienen. Es läfst sich von diesem dasselbe sagen, wie von den früher herausgegebenen Heften, nämlich dafs es recht praktisch angelegt und brauchbar ist. In U III handelt es sich nach den Lehrplänen um einen „zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze". Die vorgeschriebene Zusammenfassung der wichtigsten Regeln der deutschen Grammatik ist den Herausgebern wohl gelungen. Der Wert des Heftes wird aber dadurch noch wesentlich erhöht, dafs die Verf. überall auf das Rücksicht nehmen, was die deutsche Sprache abweichend von den fremden Schulsprachen auffafst und ausdrückt. Veranschaulicht werden die Abweichungen oft durch Beispiele. — E. Prigge, *Deutsche Satzlehre nebst Übungsbuch,* verdankt einem ganz besonderen Umstand seine Entstehung. Zur Durchführung der Frankfurter Lehrpläne, nach denen der Unterricht des Lateinischen nicht in der untersten Klasse beginnt, sondern dem des Französischen folgt, erschien es erforderlich, einen möglichst engen Zusammenhang in der grammatischen Belehrung der verschiedenen Sprachen herzustellen. So war denn schon eine französische wie eine lateinische und eine griechische Satzlehre erschienen, die erste von Banner, die beiden letzten von Reinhardt. Jetzt folgt die vorliegende deutsche von Prigge. Es schien geboten, für die Einteilung und Gliederung der Syntax eine gemeinsame Grundlage zu finden. Als das Natürliche empfahl sich, die deutsche Satzlehre zur gemeinsamen Grundlage zu machen; ganz in demselben Sinne hatte bereits Vogel seinen *Lehrplan für den deutschen Unterricht in den lateinlosen Unterklassen der Dreikönigschule* (Realgymnasium in Dresden) verfafst, über den wir im vorigen Jahrgang berichtet haben. Eine derartige Behandlung der Grammatik empfiehlt sich denn auch für lateinlose Schulen und für die Unterklassen der Reformanstalten sehr. Voran geht in dem vorliegenden Werk ein Übungsbuch, dann folgt die Satzlehre selbst. Dies hat seinen Grund darin, dafs die Regeln eben erst aus der Betrachtung der Beispiele abgeleitet werden sollen. Wir sehen also hier die Induktion grundsätzlich durchgeführt. Das einfach und klar geschriebene Buch wird nach unserem Dafürhalten seinen Zweck sehr wohl erfüllen. Es empfiehlt sich sehr zur Benutzung

in den vorhin bezeichneten Gattungen von Schulen. — K. Rehorn, *Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik, nach Klassenstufen geordnet,* von uns zuerst Jb. IV, 10 und sodann (in 2. Auflage) Jb. XIV, 18 empfohlen, ist im Berichtsjahr in dritter, mit der zweiten übereinstimmenden Auflage erschienen. Wir beziehen uns auf unser früher ausgesprochenes Urteil über dieses praktische, in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmte Heftchen. — Hier erwähnen wir auch noch das bereits in 3. Auflage erschienene Heft von R. Lehmann, *Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Litteratur für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Wir haben bereits früher auf dieses sehr empfehlenswerte Hilfsmittel hingewiesen. Wie sehr sich dasselbe bewährt hat, zeigt bereits das Erscheinen dieser neuen Auflage. Und in der That: es giebt den Schülern der oberen Klassen eine sehr gute Anleitung zum Verständnis der Entwicklung der Muttersprache. Die Entwicklung der Verskunst ist jetzt zu einem besonderen Abschnitt zusammengefafst, was nur gebilligt werden kann. Die Übersicht über die Entwicklung der Litteratur ist bis zu Goethes Tode fortgeführt. Sowohl der sprachgeschichtliche wie der litterargeschichtliche Teil sind wegen ihrer sehr klaren und übersichtlichen Darstellung als überaus gelungen zu bezeichnen. — Ein brauchbares Hilfsmittel für die Schule ist endlich auch H. Schrohe, *Interpunktionslehre* (mit einem Anhang: Einiges aus der Orthographie). Die Regeln der Zeichensetzung sind in klarer, faſslicher Weise gegeben und durch Beispiele veranschaulicht.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

M. Baege, *Deutsche Sprache, ein Spiegel deutscher Volksart* (Beilage zum Jahresber. des Gymn. in Schweidnitz) ist eine von feinem Sprachverständnis zeugende Abhandlung, welche die in den Buchstaben, Vokalen und Konsonanten enthaltene Lautmalerei an der Hand einer grofsen Zahl von Dichterstellen nachweist. An dieser Malerei hat allerdings auch die Betonung sowie die Satzbildung einen Anteil. Wenn auch, wie Verf. selbst sagt, seinen Deutungen hin und wieder etwas Subjektives anhaftet (anders ist es ja eigentlich kaum denkbar) so wird man seine Ausführungen doch mit grofsem Interesse lesen. — H. Dunger, *Wider die Engländerei in der deutschen Sprache* behandelt das neuerdings in Deutschland aufgekommene Unwesen, englische Wörter und Wortverbindungen anzuwenden. Der auf dem Gebiete deutscher Sprachforschung rühmlichst bekannte Verfasser weist dieses Unwesen an einer grofsen Zahl von Beispielen nach. Es wäre sehr wünschenswert, dafs das mit grofser Wärme verfafste Schriftchen einen guten Erfolg haben möchte. — R. Eckart, *Stand und Beruf im Volksmund* enthält eine Sammlung von im ganzen 3560 sprichwörtlichen und volkstümlichen Redensarten, welche sich auf die verschiedenen Berufsarten und Lebensstellungen beziehen. Eingeteilt sind dieselben in folgende Abschnitte: Fürsten und Adel, Staatsbeamte und Geschäftsmänner, Medizin und Justiz, Künstler und Gelehrte, Geist-

liche und Lehrer, der Militärstand, der Nährstand, der Hausstand. Man staunt über die Reichhaltigkeit der die Berufsarten kennzeichnenden oder in irgend welcher andern Art behandelnden Redewendungen, welche die Vorzüge der verschiedenen Stände angeben, aber auch ihre Fehler rücksichtslos aufdecken und so dem deutschen Volke einen Spiegel vorhalten, in dem es sich selbst erkennen kann. — K. O. Erdmann, *die Bedeutung des Wortes*, bietet eine sehr fesselnde Betrachtung darüber, was das Wort eigentlich bedeute, welcher Wert ihm beizumessen sei. Verf. geht von der Thatsache aus, dafs jeder sprachliche Ausdruck mehrdeutig ist, was in der grammatischen Form, in der Relativität liegen kann oder auch (und das wäre dann die Mehrdeutigkeit im engeren Sinne) darin liegen kann, dafs ein Wort als Name für verschiedene Begriffe dient. Im weiteren Verlaufe des ersten Abschnittes legt Verf. dies an einer ganz bedeutenden Zahl von geeigneten Beispielen dar. Aber auch abgesehen von der Bezeichnung verschiedener Begriffe kann ein jedes Wort mehrere Rollen übernehmen, d. h. Verschiedenes zum Ausdruck bringen. Man lese nur einmal S. 45 die Sätze, in welcher das Wort „Löwe“ in den allerverschiedensten Bedeutungen vorkommt. Auch die folgenden Abschnitte des Buches sind von grofsem Interesse. Der nächste erörtert, immer unter Bezugnahme auf Beispiele, die Begriffe Wortanalyse und Wortbegrenzung. Überall zeigt sich ein feines Gefühl für sprachliche Dinge, so besonders auch in dem 4. Abschnitt: Nebensinn und Gefühlswert der Worte (der nach dem Vorwort schon früher als besonderer Aufsatz erschienen war). Von besonderem Interesse ist hier der Abschnitt, in welchem Verf. erörtert, ob es wohl Worte von ganz gleicher Bedeutung in einer Sprache gebe; er kommt zur Verneinung dieser Frage, die er an mancherlei Beispielen behandelt. Aus dem weiteren Verlaufe heben wir noch besonders die Abschnitte hervor, welche von den bildlichen Ausdrücken handeln. — Man lernt durch dies Buch die Sprache so ganz anders betrachten und beurteilen, als dies gewöhnlich der Fall ist. Dasselbe ist nicht allein den Fachgenossen, sondern auch den weiteren Kreisen der Gebildeten sehr zu empfehlen, die gern über die Sprache nachdenken. — A. Gombert, *Bemerkungen zum deutschen Wörterbuche* Fortsetzung (Jahresber. d. König-Wilhelms-Gymn. in Breslau) enthält eine ganze Anzahl von Nachträgen mit Angabe der Belegstellen, wo sich die Worte finden. Es handelt sich um Zusammensetzungen mit der Vorsilbe *Ver-*. Die Abhandlung zeigt von der gründlichen Kenntnis sowie von dem eingehendsten Studium des Verf. — Ein ganz eigenartiges Buch ist R. Grassmann, *die Sprachlehre*. Dasselbe enthält nicht etwa eine grammatische Darstellung, wie man nach dem Titel vermuten sollte, sondern ist vielmehr philosophischen Inhalts. Es handelt sich um die Darstellung der Gesetze der Sprache, um eine Art philosophischer Grammatik etwa in dem Sinne, wie sie K. F. Becker früher in seinem Werke „Deutsche Grammatik“ gegeben hatte. Das anregende, für denkende Leser bestimmte Buch vermittelt aber auch praktische Kenntnisse, namentlich

in den Abschnitten, welche die Stillehre enthalten, S. 144 ff. Der verständige Schüler wird daraus vieles entnehmen, was ihm für die Abfassung seiner deutschen Aufsätze förderlich ist. Aber auch jeder andere, der etwas schreiben will, wird dort Belehrung finden. Hervorheben müssen wir noch, dafs Verf. ein entschiedener Feind der Fremdwörter ist. — Von dem vortrefflichen, im vorigen Bericht erwähnten Buche von A. Heintze, *Deutscher Sprachhort, Ein Stilwörterbuch*, sind jetzt die drei letzten Lieferungen erschienen. Wir haben auf die Eigenart dieses Wörterbuches bereits hingewiesen und können jetzt hinzufügen, dafs die Arbeit in demselben Sinn und Geist zu Ende geführt ist, wie sie begonnen war. Das Werk bietet eine sehr umfangreiche stilistische Belehrung, die zahlreichen angeführten Beispiele sind den besten Quellen entnommen. — Heyses *Deutsche Grammatik* oder *Lehrbuch der deutschen Sprache* ist in 26. Auflage umgearbeitet von O. Lyon erschienen. Zuerst hatte der verdienstvolle Herausgeber die Umarbeitung des Werkes in der 24. Auflage unternommen. Es galt, das ausgezeichnete Buch auf seiner Höhe zu erhalten, und dazu war es in erster Linie notwendig, alle wissenschaftlichen Ergebnisse auf dem Gebiet deutscher Sprachforschung zu benutzen. Dies hat der durch seine wertvollen Schriften längst bekannte Herausgeber gethan, und so ist dem Buche dadurch sein Wert erhalten geblieben. — Th. Jakob, *Das Präfix „er" in der transitiven mittel- und neuhochdeutschen Verbalkomposition* (Jahresber. Realgymn. in Döbeln), ist eine eingehende sprachliche Untersuchung. Verf. stellt zunächst diejenigen Verben zusammen, in welchen das „er" rein lokale Bedeutung hat, und behandelt dann weiterhin die Wandlungen in der Bedeutung. — H. Kamp, *Zur Textgestalt in der 6. Auflage meiner Nibelungenübersetzung* (Jahresber. des Kaiserin Augusta Victoria-Gymn. in Linden), weist die Änderungen nach, welche der Verf. im Texte der letzten Ausgabe seiner Nibelungen-Übersetzung vorgenommen hat, und begründet dieselben. Das Heft wird namentlich da von Nutzen sein, wo die Kampsche Nibelungenübersetzung in Gebrauch ist. — G. Kisch, *Nösner Wörter und Wendungen, Ein Beitrag zum siebenbürgisch-sächsischen Wörterbuch* (Beilage zum Jahresber. des ev. Obergymn. in Bistritz) ist ein für das Studium der siebenbürgischen Sprache wichtiger Beitrag. Solche Arbeiten wie diese bilden die Bausteine zu Wörterbüchern. — P. Kriebitzsch, *Beiträge zur deutschen Etymologie* (Beilage zum Jahresber. des Gymn. in Spandau), behandelt unter Benutzung guter und ergiebiger Quellen die Ableitung einer ganzen Reihe von Wörtern. Für jeden Freund deutscher Sprache, namentlich auch für den gereifteren Schüler wird das Heft eine anregende Lektüre bilden. — F. W. Looff, *Allgemeines Fremdwörterbuch, enthaltend die Verdeutschung und Erklärung der in der deutschen Schrift- und Umgangssprache sowie in den einzelnen Künsten und Wissenschaften vorkommenden fremden oder nicht allgemein bekannten deutschen Wörter und Ausdrücke* mit Bezeichnung der Abstammung, Aussprache und Betonung, 4. vielfach vermehrte Auflage von F. Ballduff

ist ein praktisch angelegtes übersichtliches Werk, welches seinen Zweck zu erfüllen sehr geeignet erscheint. — Recht zeitgemäfs ist das Buch *Seemannssprüche. Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten über Seewesen, Schiffer- und Fischerleben in den germanischen und romanischen Sprachen*, gesammelt, geordnet und erklärt von W. Lüpkes. Mit grofsem Fleifs hat Verf. alles, was er fand, zusammengetragen; seine erläuternden Bemerkungen sind derart, dafs man alles leicht verstehen kann. Ohne solche Erläuterungen wäre allerdings manches ganz rätselhaft. Der erste, die germanischen Sprachen umfassende Abschnitt, gliedert sich in 7 Abteilungen: niederdeutsche, holländische, englische, isländische, norwegische, schwedische und dänische. Dazu kommen dann noch mancherlei Nachträge und Ergänzungen, hin und wieder auch Berichtigungen. Der zweite Abschnitt (in den romanischen Sprachen) bringt lateinische, französische, italienische, spanische und portugiesische und endlich Sprichwörter in den weniger verbreiteten romanischen Sprachen bei. Wir nannten das Büchlein eine zeitgemäfse Erscheinung: jetzt, da das Interesse für das Seewesen und die Flotte in Deutschland so lebendig und rege geworden ist, wird man gern zu einer solchen Sammlung von Sprüchen greifen, die einen Einblick in das Schiffsleben und seine volkstümliche Auffassung ermöglicht. — Hier nennen wir auch C. Schumann, *Volks- und Kinderreime aus Lübeck und Umgegend*. Beiträge zur Volkskunde. Eine solche Sammlung ist immer sehr dankenswert.Sie hat nicht nur für die Gegend eine Bedeutung, in der sie entstanden und für die sie bestimmt ist, sondern sie erregt auch über dieselbe hinaus Interesse. Die vorliegende bietet nun auf 206 Seiten eine beträchtliche Zahl Reime und Verschen, die sich auf die verschiedenartigsten Dinge und Verhältnisse beziehen und einen Einblick in das Denken und Fühlen gestatten und so ein Stück Volksseele offenbaren. — Eine sprachgeschichtlich und kulturgeschichtlich interessante Studie ist F. Seiler, *Die Entwickelung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnwortes* II. Von der Einführung des Christentums bis zum Beginn der neueren Zeit. Dafs Sprache und Kultur eines Volkes in enger Beziehung mit einander stehen, liegt ja auf der Hand. Hier wird nun nachgewiesen, in wie weit in den verschiedensten Verhältnissen des Lebens die Entlehnung von Kulturelementen mit der Entnahme von Wortelementen aus anderen Sprachen Hand in Hand gegangen ist.

S. Singer, *Die mittelhochdeutsche Schriftsprache*, ist ein in der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich gehaltener Vortrag, welcher 1. die Schriftsprache im engeren Sinne, 2. die Umgangssprache, 3. die Litteratursprache und 4. die Dichtersprache behandelt. Die Sprache wird nach diesen vier Richtungen gekennzeichnet. Zu bemerken ist hierbei, dafs es sich nicht um den Begriff Schriftsprache im neuhochdeutschen Sinne handelt, da auch nicht ein einzelner Dialekt als das ganz richtige Deutsch galt. Ein Irrtum ist es jedoch nach des Verf. auf Grund eingehender Studien gewonnenen Einsicht, dafs jeder mhd. Dichter einfach seinen Dialekt geschrieben und sich um die Sprache anderer garnicht gekümmert habe.

Jede schriftliche Aufzeichnung ist bereits eine Art Verallgemeinerung der Sprache und somit, wie Verf. sagt, eine Abweichung von der Mehrzahl der gesprochenen Sprachen. So ergaben sich denn naturgemäfs gewisse Anfänge von dem, was man Schriftsprache nennt. Es läfst sich bei genauerer Beobachtung hier eine Entwickelung erkennen. An den Reimen setzt die Litteratursprache an. Schliefslich kam man zu einer über den Mundarten stehenden Sprache. — Wir empfehlen den anregenden Aufsatz sehr.

E. Wasserzieher, *Aus dem Leben der deutschen Sprache.* 2. Bändchen, Wissenschaftliche Volksbibliothek No. 78, ist die Fortsetzung eines von uns bereits früher sehr empfohlenen Heftchens. Wir haben hier 8 Aufsätze vor uns (1. Aus der Werkstatt eines Sprachforschers. 2. Sprechen wir deutsch? 3. Über Bedeutungswandel und Begriffswechsel. 4. Über Volksetymologie. 5. Einiges aus der englischen Volksetymologie. 6. Einiges aus der französischen Volksetymologie. 7. Die Jungfrau in der Sprache. 8. Liebesleben in der Sprache.) So wandert man mit dem angenehm plaudernden Verfasser durch die verschiedensten Gebiete des Sprachlebens. Er läfst uns auch einen Blick thun in die englische und französische Volksetymologie unter Anführung von solchen Namen und Wendungen, die für jeden von Interesse sind. — Es ist garnicht zweifelhaft, dafs dies zweite Heft den weiteren gebildeten Kreisen, die sich für sprachliche Dinge interessieren, ebenso willkommen sein wird, wie das erste. — Wirmer, *Zum Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatze des Deutschen und des Lateinischen* Gm. 18, 625 ff. geht davon aus, dafs eine Zusammenstellung paralleler Spracherscheinungen die Einsicht des Schülers fördere. Eine solche empfehle sich auch für den Gebrauch der Zeitformen in den konjunktivischen Nebensätzen. Nach Behaghel sei es bis zum 15. Jahrhundert anders gewesen; damals habe es eine mechanische Regelung der Zeiten, eine consecutio temporum im Deutschen gegeben, die Gesetz gewesen sei.

3. Rechtschreibung.

F. Schneider, *Die deutsche Rechtschreibung* ZG. Jahrg. 54, 65 ff. behandelt die beiden von der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Bremen im Jahre 1899 angenommenen Sätze: 1. Die Einführung der deutschen Schulorthographie in den amtlichen Gebrauch der Reichs- und Staatsbehörden ist mit Rücksicht auf das praktische Interesse der Schule, auf die Bedürfnisse des Schrifttums im allgemeinen und nicht zum wenigsten im Interesse der Beamten selbst aufs dringendste zu wünschen. 2. Die Versammlung beauftragt den Vorstand, diese Entschliefsung dem Reichskanzler und den Präsidenten der Regierungen der deutschen Bundesstaaten zu übermitteln, mit der Bitte, dafür Sorge tragen zu wollen. — Verf. begründet diese Sätze eingehend. Mit denselben beschäftigt sich auch der Aufsatz *Die deutsche Rechtschreibung und die Philologenversammlung zu Bremen,* ZPhP., Jahrg. VI, S. 474 f.. In dem-

selben wird ausgeführt, dafs die Vorschläge neben vielseitiger Zustimmung auch Widerspruch erfahren haben, und zwar von seiten der germanistischen Sektion, welche darauf hingewiesen habe, dafs die jetzt geltende Rechtschreibung der Schule zu mangelhaft sei. Dann sei der Antrag mit dem Zusatz angenommen worden, „so lange dieselbe (die Schulrechtschreibung) Gültigkeit hat." — Über die Schwierigkeit, welche die Erlernung der Rechtschreibung in der Schule mache, klagt F. Englert *Etwas über Rechtschreibung*. CoB. 1900, S. 219 f. Er geht aus von der auf diesem Gebiete herrschenden Zerfahrenheit. Der Unterricht in der Rechtschreibung sei so schwierig, dafs damit vielleicht ein ganzes Jahr für den vernünftigen Unterricht verloren gehe. Auch sei es ungesund für den Geist, sich so Thörichtes einzuprägen. Darunter müsse das Unterscheidungsvermögen leiden. Auf eine natürliche Rechtschreibung hinzuwirken, sei Sache des Pädagogen, des Politikers und des Mediziners, (des Politikers, weil nicht nur Deutsche, sondern auch Leute anderer Zunge das Deutsche erlernten; diesen müsse man die Erlernung erleichtern). — Die Hauptsache scheint uns doch zu sein, dafs endlich einmal eine einheitliche Rechtschreibung in Gebrauch kommt, dafs der Zwiespalt zwischen der Schule und dem Leben aufhört, mag auch diese einheitliche Rechtschreibung ihre Mängel haben. Nach Zeitungsnachrichten aus neuerer Zeit hat es den Anschein, als ob die zuständigen Behörden im Reiche und in den deutschen Staaten eine einheitliche, allgemein gültige Rechtschreibung herbeizuführen geneigt sind. Das würde sicherlich nicht nur die Schule mit Freude begrüfsen. — Übrigens weist auch A. Stefan, *Zur Orthographie des Deutschen*, ZR. 129 ff. auf eine ganze Anzahl von Inkonsequenzen hin, die sich im heutigen Rechtschreibesystem finden, namentlich in der Schreibung der S-Laute. — J. Bause, *Überblick über die Entwickelung der deutschen Rechtschreibung*, ist insofern von besonderem Interesse, als man aus der in grofsen Zügen dargestellten Geschichte unserer Rechtschreibung zugleich auch ersieht, wie es kommen mufste, dafs ihr so manche Mängel anhaften. Nach Aufstellung einer Anzahl von Leitsätzen, die auf die Regelung bezw. Vereinfachung der Rechtschreibung hinzielen, weist Verf. nach, inwiefern man mit der heutigen Schreibung unzufrieden sein müsse, zeigt die Ungleichmäfsigkeit der Schreibung in älteren Büchern und teilt sodann die Geschichte der Entwickelung der Rechtschreibung in drei Abschnitte, 1. die Zeit vor Luther, 2. die Zeit von Luther bis Grimm (mit 3 Unterabteilungen), 3. von Grimm, 1819, bis zur Gegenwart (wiederum mit vier Unterabteilungen). An der Hand dieser Einteilung wird dann in der Folge die Geschichte der Rechtschreibung dargestellt mit Angabe der wichtigsten Eigentümlichkeiten in den einzelnen Zeiträumen und der von wichtigeren Persönlichkeiten angebahnten Änderungen bezw. Neuerungen. Auf Einzelheiten können wir nicht eingehen, wir können eben nur sagen, dafs man mit den vom Verf. vertretenen Grundsätzen einverstanden sein und seine Schrift mit Interesse lesen wird.

Die von K. Duden, *Die Rechtschreibung des Bürgerlichen Gesetzbuches*, ZG. 54, 579 geäufserte Befürchtung, dafs die Rechtschreibung des genannten Buches etwa vorgeschrieben und von Behörden (wie der Post) angenommen werden könnte, ist inzwischen bereits gehoben, D. kennzeichnet die Rechtschreibung des Bürgerlichen Gesetzbuches als die sogenannte alte.

Über die Art, wie man die Rechtschreibung zu lehren habe, handelt Boock in seiner Methodik S. 143. ff. Er geht davon aus, dafs es hinsichtlich der Schreibung der Wörter zwei Betrachtungsweisen gebe, eine physische oder nur sinnliche, die sich aus dem allgemein gültigen Grundsatz ergebe: „Schreibe, wie du es siehst!“, und eine physisch-geistige, die Regeln aus der Induktion entnehme; daraus ergeben sich nach den Ausführungen des Verf. zwei Wege zur Aneignung der Rechtschreibung; es gelte nämlich, entweder Wörter mit gewisser Schreibung, bei denen eine Induktion nicht angängig ist, einfach als Vokabeln auswendig lernen zu lassen (das sei die *Vokabuliermethode)*, oder, wenn die Wörter ein Erkennen ihrer Schreibung durch Induktion zulassen, auf dem Wege der Induktion *(Induktionsmethode)*. Bei der Vokabuliermethode empfehle es sich, das Aufsagen weniger gleich geschriebener Wörter durch ein Merkverschen zu unterstützen. Natürlich müsse nicht nur aufgesagt, sondern auch buchstabiert und eingeübt werden. Die Rechtschreibung sei durch Diktate einzuüben. Nach der Einübung gewisser Gruppen habe man durch *Probediktate* festzustellen, in wie weit das Durchgenommene wirklich Eigentum der Schüler geworden sei. Für die Diktate empfehle sich lautes, deutliches und langsames Vorsprechen. Das Mafs der Diktate sei für VI eine, für V eine und eine halbe, für IV bis zwei Seiten. Bei der Korrektur solle man auch die Schreibleistung beurteilen; die Verbesserung geschehe am besten nach der Fehlerzahl. Die Induktionsmethode veranschaulicht Verf. an dem Beispiel der Adjektiva auf lich, lig, ig. Die Einübung usw. habe hier natürlich ebenso zu geschehen, wie bei der ersten Methode. — Von Hilfsmitteln für den Unterricht in der Rechtschreibung liegen diesmal zwei vor: H. Weber, *Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Regeln und Aufgaben für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung.* Für Volks- und Bürgerschulen sowie für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 5. (Stereotyp-) Auflage. Der sich ganz an das amtliche Regelheft anschliefsende Lehrgang verteilt den Stoff auf drei Stufen, die am Rande durch Ziffern kenntlich gemacht sind. Jedesmal am Schlufs der Paragraphen finden sich Beispiele in gröfserer Zahl, die als Diktierstoff willkommen sein werden Ein Musterverzeichnis enthält die Wörter zweifelhafter oder schwankender Schreibung. Das kleine Heftchen ist als Lern- und Übungsbuch ganz brauchbar. — P. Wetzel, *Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. In Anlehnung an die Satzlehre zum Gebrauche in höheren Schulen, sowie zur häuslichen Belehrung.* 2., erneuerte und vermehrte Auflage. Wir haben hier einen ziemlich ausgiebigen systematisch geordneten Stoff für

Diktate vor uns, der auch wegen seines Inhalts vielfache Anregung zu bieten vermag. Wir halten es für ganz richtig, dafs Verf. seine Stücke nicht den Klassikern im engeren Sinne entnommen hat. Wir stimmen ihm ganz zu, wenn er sagt, dafs die Gewöhnung an einen guten Stil nicht nur aus Goethes und Lessings Werken zu erzielen sei; im Gegenteil, es wird für die Stilbildung recht förderlich sein, wenn man gute Prosaschriftsteller auch der neueren Zeit liest. Diesem Gedanken verdanken ja so manche Lehrbücher für die oberen Klassen neuerdings ihre Entstehung. Was von der Stilbildung gilt, läfst sich auch auf die Rechtschreibeübungen anwenden. Hauptsache ist, dafs der Inhalt derselben Interesse erweckt; und das darf man von den Übungsstücken des Verf. wohl sagen. Mehrfach bietet er freie Übertragungen, zum Teil aus fremden Sprachen. Er schöpft aus den reichen Quellen der Geschichte und Sage, es fehlt auch nicht an kulturgeschichtlichen und anderen Schilderungen. Die einzelnen Stücke sind wohl, wenn man sie zu Diktaten verwenden will, meist zu umfangreich. Da wird man teilen müssen.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Bei der Lektüre wird in erster Linie auf eine möglichst gute Aussprache zu halten sein; dies ist eine mit vollem Recht vielfach aufgestellte Forderung. Hierher gehört der Aufsatz von W. Swoboda, *Eine deutsche Musteraussprache*, ZR. 25, 1 ff. Verf. giebt zunächst eine Übersicht über die Bewegung auf diesem Gebiete in der letzten Zeit. Die Grundsätze für die Feststellung der Bühnensprache lauten: 1. sie soll nicht etwa umgebildet, sondern festgestellt, Unterschiede sollen ausgeglichen werden. 2. Während der Vorstellung zeichnete man die Aussprache mit ihren feineren Unterschieden phonetisch auf und sammelte Material. Im allgemeinen ergab sich dabei Folgendes: 1. Die Qualität der Laute wechselt nicht erheblich nach ihrer Umgebung. 2. Dem Affekt, der Stimmung wird einiger Einfluſs auf die Aussprache gestattet. Übertreibungen sind dadurch auszumerzen, dafs eine gewisse Norm angegeben wird; diese bietet nur die ruhige, verstandesmäfsige Rede. 3. Diese Norm soll nicht nur für die klassischen, sondern auch für die Konversationsstücke gelten. 4. Bei der Bestimmung der Lautwerte können die Reime der Dichter nicht als Mafsstab dienen. 5. Unsere Bühnenaussprache ist darauf erbaut, dafs hochdeutsche Sprachformen ausgesprochen werden mit den einfachen niederdeutschen Lautwerten. 6. Dazu kommt noch das Prinzip: in Formen, die sich zu abgeschlossenen Gruppen zusammenfügen (Tag, Tages, Tage) sind nur im Notfall Lautunterschiede einzuführen (daher Täg, weil Täge). 7. Für die Aussprache der Fremdwörter ist nicht die Aussprache mafsgebend, die heute in ihrer Heimat mustergiltig

ist (also Paris, nicht Pari); wenn aber die deutsche Aussprache eines fremden Wortes in einem bestimmten Punkt gewichtige Unterschiede zeigt, so ist für diesen besonderen Fall die Aussprache in der Heimat des Wortes mafsgebend. 8. Die Aussprache des Gesanges ist für den Sprechvortrag nicht mafsgebend, sondern umgekehrt. In der auf S. 65 ff. derselben Zeitschrift folgenden Fortsetzung seiner Ausführungen sieht Verf. das Muster einer guten deutschen Aussprache in der Bühnensprache. Auch die Schule müsse sich dessen annehmen; die Sprache der Bühne solle uns zur mittelbaren Belehrung dienen. — Es erschien von Interesse, den Gedankengang der auch die Schule betreffenden Ausführungen zu skizzieren. Eine Anleitung zu einer guten Aussprache will übrigens das Heftchen geben: W. Hartung, *Deutsche Aussprache beim Reden und Singen.* Dasselbe geht von der Natur und Entstehung der Vokale und Konsonanten aus und zeigt im Anschlufs daran, wie sie gesprochen werden müssen. Das Heft ist Lehrern und Schülern zu empfehlen. — Boock in dem angeführten Werk S. 2 ff. kommt, indem er davon ausgeht, dafs ein Lesestück nach Form und Inhalt zu betrachten ist, zu dem Ergebnis, dafs 1. die Form a) die Unterlage ist, an der die Lesekunst geübt wird, b) der Stoff, an dem die Sprachgesetze zur Erkenntnis gebracht werden; 2. der Inhalt ist die Quelle für Anschauungen a) intellektueller, b) moralisch-ethischer, c) ästhetischer Natur. Verf. hat den Ausdruck „Lesekunst“ gebraucht und zwar, wie er weiterhin sagt, ganz absichtlich. Die Aufgabe des Lesens sei eine sehr hohe. In den Lehrplänen werde die Lesekunst recht knapp abgethan; da heifse es nur: „Sinngemäfses, betontes Lesen der Schüler mufs stets geübt werden“. Schiller unterscheide mechanisch-geläufiges, logisch-richtiges und euphonisch-schönes Lesen. Das erste weise er der Vorschule, das zweite der Unterstufe zu; das dritte, die Hauptstufe, komme in seiner Behandlung über einige wenige Worte nicht hinaus. Münch klage, dafs bei der jetzigen (rein mechanischen) Weise die natürliche, echte Betonung der Rede verkümmere; mit der Vernachlässigung der Betonung werde der Sprache gleichsam der seelische Charakter genommen. Damit zeige er ein wichtiges Ziel der Leseübungen. Nach des Verf. Ansicht hat die Lesekunst ein formales und ein ästhetisches Ziel; jenes werde erreicht, indem man sich in den ersten Schuljahren mit der mechanischen Geläufigkeit begnüge, weiterhin müsse man einen besonderen Nachdruck auf sinngemäfse, logische Klarheit legen. Von Anfang an müsse die höchste Aufgabe des Lesens die sein, dafs der Schüler den gelesenen Gedanken mit empfinde. Wir werden dem Verf. durchaus zustimmen, wenn er es für wünschenswert hält, die drei Lehrstufen nebeneinander in der Weise zu pflegen, dafs sie sich gegenseitig durchdringen. Ein solches Verfahren werde der Allgemeindurchbildung des Schülers sehr förderlich sein. Verf. widerlegt sodann den möglicherweise zu machenden Einwurf, dafs die von ihm geforderte Methode der Lesekunst aufserhalb der Unterrichtsziele der Schule stehe und fast den Charakter einer Fachvorbildung für Deklamatoren und

Schauspieler habe, und dafs sie vielleicht ein hohles, inhaltsleeres Pathos fördere. Wenn auf diesem Gebiet in den Mädchenschulen oft ein hohes Mafs der Durchbildung erreicht werde, so könne man auch die Knaben so weit bringen. Man müsse das Ästhetische in das Formale mehr hineinbeziehen und dadurch eine gewisse Wechselwirkung zu erzielen suchen. Verschluckte Endsilben, nachlässig gesprochene Endungen, schlecht gesprochene Vokale dürften niemals ungerügt bleiben. Der Deutschlehrer solle sich hinsichtlich der Genauigkeit der Aussprache nach den neuphilologischen Kollegen richten. Da das Lesen übrigens auch einen Selbstzweck habe, so müsse dieser an einer bestimmten Stelle des Unterrichts auch zu seinem Recht kommen. Da empfehle sich denn zwischen dem Abfragen und der Gewinnung des Aufbaus ein nochmaliges, abschnittweises Vor- und Nachlesen, wobei zweckmäfsig Einzellesen mit dem Chorlesen abwechseln werde. Diese Arbeit sei das sogenannte Einlesen. Das Vorlesen durch den Lehrer habe natürlich dem Nachlesen durch den Schüler voranzugehen. Es empfehle sich ein abschnittweises Lesen, sowie die Bildung von Leseklassen unter den Schülern, die man durch die Abhaltung eines Probelesens gewinne. — Wie das Lesebuch beschaffen sein müsse, sucht Grunsky, *Das künftige Lesebuch*, KW. 6, 401 ff., zu erörtern Er stellt dabei folgende Sätze auf: 1. Die Lesestücke sind sorgfältig darauf zu prüfen, ob sie nach Inhalt und Form wirklich dem Interesse und der Fassungskraft der Schüler entsprechen. Denn nur, wenn sie mäfsige Anforderungen stellen, werden sie den vollen Gewinn für die Bildung des Urteils und für die Kunst des Lesens bringen. 2. Für die Verteilung des Realienstoffes ist das Konzentrationsprinzip in mafsvoller Weise durchzuführen. Es wird zum Teil durchkreuzt durch die leichtere oder schwierigere Form eines Stückes; auch ist es unbedenklich, hervorragende Gestalten der Geschichte schon auf den unteren Stufen vorzuführen. 3. Es giebt Schriftsteller genug, die den rechten Ton für die Altersstufen vom 8. bis zum 14. Jahr getroffen haben. Tschudi und Masius eignen sich höchstens für die Oberstufe, Lessingsche Fabeln und Hebelsche Erzählungen, ebenso die griechischen Sagen von Schwab sind für die Unterstufe zu hoch. Die Geschichtswerke der grofsen Historiker sind nicht für unsere Mittelklassen geschrieben. — In der Poesie sind die didaktischen Gedichte möglichst zu beschränken. Von erzählenden Gedichten, besonders kürzeren, soll eine grofse Auswahl geboten werden. Lyrische Gedichte von klarer Gestaltung und einfacher Sprache, besonders unsere Volkslieder, dürfen nicht fehlen; auch die religiöse Lyrik, z. B. unseres E. M. Arndt, mufs zu ihrem vollen Recht kommen. 4. Im äufseren ist zu wünschen a) gröfste Sorgfalt in Rechtschreibung und Zeichensetzung, b) mäfsiger Umfang der einzelnen Stücke, c) eine Anzahl von Lesestücken, die, mit Rücksicht auf die Disponierübungen, eine musterhafte Anordnung aufweisen, d) ein kleiner Kommentar für die Hand des Lehrers. — Man wird diesen Grundsätzen über die an ein Lesebuch zu stellenden Anforderungen sicherlich allgemein beistimmen. Wir unser-

seits möchten nur den Kommentar für die Hand des Lehrers für entbehrlich erklären.

Ähnliche Wünsche sind geäufsert in *Sätze zur Lesebuchfrage, beschlossen in der Reallehrerversammlung am 23. Juni 1899,* KW. 7, 63 ff. Die Sätze gliedern sich in vier Gruppen: I. Das Buch soll nach Inhalt und Form den Forderungen der heutigen Unterrichtslehre entsprechen a) Inhalt: 1. den leitenden Gedanken bei der Auswahl der Stücke bildet die Idee der Konzentration; 2. der ethisch-ästhetische und der nationale Bildungswert der Stücke ist sorgfältig in Erwägung zu ziehen; 3. das moderne Interesse ist gebührend zu berücksichtigen; 4. den Stoff bildet: Natur und Leben der Heimat des engeren und weiteren Vaterlandes in Vergangenheit und Gegenwart, in Schilderungen, Erzählungen und Charakterbildern, daneben das Wichtigste aus dem antiken Kulturleben und von fremden Völkern und Ländern; b) nach der Form: 1. entweder Originale oder abgerundete Überarbeitungen nach Darstellung und Gliederung mustergiltig und für die stilistischen Arbeiten der Schüler vorbildlich; 2. auf der unteren Stufe eine Auswahl leichter Stücke; 3. der allmählichen Steigerung in der Schwierigkeit ist Sorgfalt zuzuwenden; 4. für keine Klasse, namentlich für die oberen, soll es an schwierigeren Stücken fehlen, die gewissermafsen die Grenzen des mit der betreffenden Altersstufe Erreichbaren darstellen.

II. Das Lesebuch soll beibehalten: 1. die Verteilung in mehrere, je für zwei Altersklassen berechnete Bände; 2. die Verwendbarkeit an sämtlichen realistischen und womöglich auch humanistischen Schulen.

III. Das künftige Lesebuch soll sich vom bisherigen unterscheiden: 1. durch stärkere Betonung der Pflege des nationalen Sinnes; 2. durch gröfsere Berücksichtigung der neuzeitlichen Fortschritte in den Naturwissenschaften, in Erd- und Völkerkunde; 3. durch sachliche Gruppierung der Stücke; 4. durch Vermeidung zu umfangreicher Stücke und solcher, die einer klaren Gliederung entbehren; 5. durch einen mannigfaltigeren Inhalt und eine entsprechende Vermehrung der poetischen Stücke; 6. durch eine Erweiterung in dem Sinne, dafs es auch in Klasse VII verwendet werden kann.

IV. Das Lesebuch soll das Werk einer aus realistischen und humanistischen Fachleuten gleichmäfsig zusammengesetzten Kommission sein. — Alle diese Sätze geben in erster Linie die Wünsche der württembergischen Fachgenossen an. Sie finden jedoch sicherlich allgemeine Billigung. Ein nach den vorstehenden Grundsätzen verfafstes Lesebuch wird seinen Zweck in vollem Mafse erfüllen. Ganz besonders sei noch der nationale Gesichtspunkt hervorgehoben, den unsere Leitsätze betonen. Nicht ganz leicht dürfte es sein, ein Lesebuch herzustellen, welches gleicherweise in höheren Lehranstalten aller Art benutzt werden kann. Der Gedankenkreis ist doch einmal verschieden je nach der Gattung der Schule, er kann an einer Realanstalt und an einem humanistischen Gymnasium nicht gut derselbe sein. Aber doch dürfte es vielleicht gelingen,

wenigstens eine Annäherung zu erreichen. Wichtig erscheint uns übrigens auch die Forderung einer stärkeren Betonung des modernen Interesses. Das Lesebuch soll nicht eine Schranke zwischen der Schule und dem Leben mit seiner Vielseitigkeit auf allen Gebieten errichten, sondern es soll vielmehr vermitteln. — E. Huckert, *Zur Benutzung des deutschen Lesebuches in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind,* PW. IX, 53 f., empfiehlt namentlich Benutzung von geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Stücken, die doch im ganzen sonst wenig ausgebeutet werden. Eine solche Verwertung des Lesebuches halten auch wir für sehr wohl möglich. Im ganzen hat Verf. recht, wenn er behauptet, dafs der Lesestoff, besonders vielleicht der von ihm bezeichnete, nur wenig ausgebeutet werde. — Die Direktoren-Versammlung von Schleswig-Holstein hat sich 1899 mit der Frage beschäftigt: *Wie hat sich im Deutschen die von den neuen Lehrplänen für III und II² vorgeschriebene Lektüre in unseren Schulen bewährt? Gegebenenfalls sind Änderungen erwünscht? Ein Urteil ist auch darüber abzugeben, welche Ergebnisse die Behandlung nordischer und germanischer Sagen in III² gehabt hat.* Wir stellen im folgenden kurz das Ergebnis der Beratungen zusammen. Dieselben geben die nachstehenden Leitsätze an: 1. Die nordische Mythologie und Sage ist von dem Unterricht in III² auszuschliefsen; die deutschen Sagen sind im wesentlichen auf die Siegfried- und Gudrunsage zu beschränken, dabei ist der Inhalt vorzugsweise durch prosaische Darstellung den Schülern bekannt zu machen. — Diesem Leitsatz stimmen wir ganz zu. — 2. Bei der Homerlektüre an den Realanstalten ist nur die Odyssee eingehender zu behandeln. Die Auswahl der Übersetzung ist nicht auf Voss zu beschränken. (Gewifs ist es ganz richtig, hierbei nicht eine bestimmte Übersetzung vorzuschreiben). 3. Nur durch eine Gedichtsammlung, die von IV ab bis in die oberen Klassen in den Händen der Schüler ist, können diese mit den besten Schätzen unserer Poesie vertraut gemacht werden. Es empfiehlt sich, dafs die daneben gebrauchten prosaischen Lesebücher den Stoff für mehrere Klassen enthalten. (Wir denken bei diesem Leitsatz an das Lesebuch von Puls, welches eine Trennung der Prosalesestücke und der Poesie enthält, und zwar von IV ab. Die Forderung, dafs die Lesebücher den Prosa-Lesestoff für mehr als eine Klasse enthalten sollen, begegnete uns auch in den oben über das Lesebuch aufgestellten Leitsätzen. Wir halten sie nicht für besonders wichtig. Die Einführung eines besonderen Teiles für jede Klasse hat doch auch vieles für sich). 4. Ob die Glocke und Tell in III¹ oder II² zu behandeln sind, mufs den einzelnen Schulen überlassen bleiben. (Wenn dieser Satz auch einstimmig von der Versammlung angenommen worden ist, so können wir ihm doch nicht zustimmen. Wir halten beide Dichtungen für den Obertertianer für zu schwer und möchten sie ohne weiteres der II² zugewiesen wissen. Ein für III¹ geeignetes Drama wird sich wohl finden lassen; wir denken an Zriny oder Ernst von Schwaben). 5. Die Jungfrau von Orleans ist zur Lektüre in

II^2 geeignet und 6. aufserdem können in dieser Klasse (II^2) gelesen werden: Hermann und Dorothea, Maria Stuart, Götz von Berlichingen, Minna von Barnhelm, dies wird wohl im allgemeinen auf Zustimmung zu rechnen haben, wenn sich nicht vielleicht hier und da Stimmen gegen die Lektüre der Maria Stuart in dieser Klasse erheben, als zu schwierig für diese Stufe. 7. Auch die Prosalektüre ist in III^1 und II^2 an der Hand eines Lesebuches eifrig zu pflegen. (Diese Forderung halten wir für sehr berechtigt; es fehlte nur bisher namentlich an solchen Prosalesebüchern, welche Stoff für II^2 enthalten. Diese Lücke ist neuerdings aber auch ausgefüllt, u. a. durch das von uns bereits im vorigen Bericht erwähnte Lesebuch von Hellwig, Hirt und Zernial).

Wenn wir nun zur Methode der Lektüre übergehen, so betrachten wir zunächst die von Boock S. 9 ff. darüber angestellten Erörterungen. Als die Stufen, welche in das Verständnis einführen, sieht Verf. an: 1. Das Vorlesen durch den Lehrer; 2. Das Nachlesen durch den Schüler; 3. das Abfragen. Er wendet sich gegen H. Schiller, welcher das Abfragen an die zweite Stelle gesetzt wissen will. Wir stimmen Boock zu, wenn er sagt, dafs schon aus dem Grunde möglichst wenig Zeit nach dem Verlesen verstreichen müsse, weil sonst die soeben erfafsten Schönheiten des Lesevortrages von den Schülern kaum nachgeahmt werden könnten. Auch das Vorerzählen des Lesestückes in der Umgangssprache durch den Lehrer vor dem Verlesen, welches Schiller empfiehlt, hält B. (wie wir glauben mit vollem Recht) nicht für praktisch. Ein solches Vorerzählen könne nur Verwirrung in den Schülerköpfen anrichten. — Während nach Boock durch die äufsere Rezeption (Vorlesen und Nachlesen) die Lesekunst des Schülers gefördert wird, soll die innere (das Abfragen) seinen Anschauungskreis (in intellektueller, moralisch-ethischer und ästhetischer Beziehung) erweitern durch die Darbietung von Wort- und Sacherklärungen und durch analytisches Durcharbeiten des Inhalts mittelst Frage und Antwort. Die Ergebnisse dieses Abfragens seien dann am Schlufs in knapper Form zusammenzufassen. So werde denn diese Art der Analytik des Lesestückes von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Sprechfähigkeit. — Bei dieser Gelegenheit sei auf einen Aufsatz von A. Fischer hingewiesen, *Das wörtliche Abfragen von Abschnitten des deutschen Lesebuches*, ZfS. 11, 236 ff. Verf. geht davon aus, dafs es mit dem deutschen Unterricht an Realschulen vielfach bedenklich stehe. Es empfehle sich zur besseren Befestigung: Lesen im Chor von vorgelesenen und durchgenommenen Abschnitten (ob diesem Chorlesen wirklich eine so grofse Bedeutung beigelegt werden darf, erscheint uns doch noch etwas fraglich); sodann Abfragen des Inhalts in kurzen Sätzen, wobei eine möglichst wörtliche Wiederholung eines Abschnittes, etwa einer Seite zu erstreben sei. Dadurch würden die Kinder Wörter kennen und anwenden lernen, auch würden sie gezwungen, sich in der Form des zusammengesetzten Satzes zu bewegen. Kleinere Abschnitte, die ihrer Form wegen besonders geeignet seien, empfehle sich, auswendig lernen und erzählen

zu lassen. Weiterhin könne man eine etwas freiere Bewegung gestatten. Verf. empfiehlt die von ihm vorgeschlagene Art der Behandlung, namentlich in denjenigen Gegenden, in denen eine Mundart herrscht. Übrigens sei auch G. Wendt für ein wörtliches Lernen passender Stücke eingetreten, auch andere Pädagogen (wie Hiecke, Sutermeister). — A. Fischers Übungen sind ganz mechanischer Art, obgleich sich ja nicht leugnen läfst, dafs sie auch einen geistigen Gewinn abwerfen werden; Boock hingegen will von vornherein eine geistige Erfassung. — Auf die drei unteren vorhin bezeichneten Rezeptionsstufen folgt nach Boock die vierte, die, „gestützt auf die Resultate des analytischen Abfragens, die Feststellung des erfafsten Aufbaues eines Lesestückes mit Hilfe der Synthese zu einem je nach der Klasse abgestuften Schema, die auf jeden Fall die Hauptteile, dazu für höhere Klassen die wichtigsten Unterteile des Stoffes klar erkennen läfst". Die gefundenen Inhaltsschemata empfiehlt er, in den Klassen Quarta bis Obertertia in ein Sammelheft eintragen zu lassen, ebenso auch, eine etymologische Wort- und Phrasensammlung anzulegen, die nach der Art eines Zettelkataloges hergestellt werden kann. So entstehe im Laufe einiger Jahre ein synonymisches Privatwörterbuch. Verf. veranschaulicht das durch einen Sammelzettel auf S. 29, auf welchem sich die Wörter stechen, Stich, im Stiche lassen und stecken erklärt finden. Es ist nicht zu leugnen, dafs diese Art der Behandlung dem Schüler die Einprägung des Wortschatzes sehr zu erleichtern im stande ist. — Das bisher Gesagte bezog sich auf die Besprechung der Prosalektüre. Wenn es sich um ein Gedicht handelt, so habe die Betrachtung davon auszugehen, dafs dasselbe ein Kunstwerk ist. Daraus folge, dafs es auch zum Kunstgenufs anzuregen bestimmt sei, deshalb sei die Grammatik nicht in die Behandlung hineinzubeziehen, auch solle man ein Allzuviel des Analysierens vermeiden, desgleichen eine unzweckmäfsige Wahl des Stoffes. Der Schüler sei zur Erkennung des Kunstgehaltes zu führen, und zwar in der Dichtersprache und in der Kunstform, ferner zur Erkenntnis und zum Aufsuchen des Gedankeninhalts von Gedichten epischen oder episch-lyrischen Charakters, endlich zur Zusammenfassung des Inhalts in Überschrift, Satz oder Sentenz. — Für die weitere Verwertung des durchgenommenen Stückes verlangt B. ausdrücklich nicht eine rein mechanische Wiedergabe des Stoffes, sondern eine judiziös angeeignete eines völlig verstandenen Lesestückes. Der Zweck sei, dem Schüler eine gewisse Breite des Ausdrucks ab- und eine gewisse Prüfung desselben anzugewöhnen. Aus den nun folgenden (S. 45) technischen Ratschlägen, welche Verf. daran knüpft, heben wir folgendes hervor: Alle Schüler müssen mitarbeiten; das Zusammenfassen der Satzgebilde geschieht zuerst durch die besseren, ihre Wiederholung durch die schwächeren Schüler. Bei der Nacherzählung des ganzen Stoffes empfehle es sich, den Erzähler auf das Podium treten und von dort aus sprechen zu lassen. Das sei eine Vorübung im freien Sprechen. Es komme dabei namentlich auf Schnelligkeit im Finden des richtigen Ausdruckes an. — Mit der soeben

in ihren Grundzügen dargestellten Methodik Boocks bei der Behandlung der Lektüre berührt sich in manchen Punkten Lesser, *Erklärung deutscher Gedichte im Unterricht*, LL. Heft 63, S. 63 ff. Er geht von Hieckes Art der Gedichterklärung aus, welchem Wackernagel gegenüberstehe. Diesem ähnlich sei Raumer, Laas nähere sich wieder Hiecke. Zusammenfassend könne man sagen, Hiecke und Laas seien Vertreter eines analytischen, Wackernagel und Raumer Verfechter eines synthetischen deutschen Unterrichts. Jetzt gelte die Lehrform Herbarts. Dieselbe umfasse: I. Eine vorbereitende Besprechung 1. Angabe des Zieles, 2. orientierende Vorbesprechung (er zeigt nun, wie sich dies a) an epischer Lyrik, b) an didaktischer Lyrik, c) an lyrischer Lyrik ungefähr zu gestalten habe). Es folgt dann II. die Darbietung des Neuen 1. eröffnet mit dem Lesen des Gedichts (betrachtet nach kleineren Einheiten), 2. Sacherklärung. III. Vertiefende Bearbeitung 1. in Bezug auf den Inhalt (a) Überblick über das Ganze, b) Frage nach dem Grundgedanken, c) Herausarbeiten des Charakteristischen in Ort, Zeit, Personen), 2. in Bezug auf die poetische Technik, die poetische Formierung. IV. Zuletzt kommt die Anwendung und Übung, bestehend 1. im Lesen, 2. im Sprechen (was von grofser Wichtigkeit sei), 3. im Schreiben, 4. im Memorieren. — Ebenfalls einen Beitrag zur methodischen Behandlung des poetischen Lesestoffes liefert O. Weifsenfels in dem Aufsatz *Der Bildungswert der Poesie*, ZG. 54, 328 ff. 401 ff. Verf. geht darauf aus, der Poesie im Unterricht zu ihrem Recht zu verhelfen und wendet sich, ähnlich wie A. Biese, *Pädagogik und Poesie*, gegen die trockene Einseitigkeit der bisherigen Unterrichtsmethode. — Dafs Verf. ganz recht hat, werden wir gern zugeben. Wenn die deutsche Lektüre in dem von ihm gewünschten Sinne getrieben werden soll, so setzt das Lehrer voraus, die selber von dem, was sie vortragen und durchnehmen, ergriffen sind. Solche sind leider nicht immer vorhanden. — Von grofsem Interesse für die in den oberen Klassen das Deutsche gebenden Fachgenossen wird der Aufsatz von A. Biese sein: *Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima*, LL. Heft 65, S. 17 ff. Es sei reizvoll, so führt Verf. aus, in der Prima einen Gedanken hinzuwerfen und zu sehen, wie allmählich ein Begriff analysiert wird. Dies diene denn auch dazu, emporzudringen zu den freieren Höhen der philosophischen Betrachtung. Er wählt dann als Thema das Vergessen und zeigt seine Schatten- und Lichtseiten.

Wir bringen nun noch einige methodische Beiträge zur Erwähnung, welche sich auf einzelne Dichterwerke beziehen. L. Schaedel, *Zur schulmäfsigen Verwendung von Lessings Laokoon*, LL. Heft 64, S. 41 ff., führt die Gründe an, die gegen die Laokoonlektüre sprechen. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs Laokoon nur mit Auswahl gelesen werden könne. Für eine solche schlägt er vor Abschnitt 1—6 und 11—22. Bei der Besprechung müsse man den Schülern eine Abbildung zeigen. Die Lektüre des Laokoon sei namentlich für den Aufsatz sehr gut verwertbar. — Nach einer Besprechung einiger Ausgaben von Goethes Faust (Steuding,

bei G. Freytag, Nohle und Mühlhausen) stellt V. Valentin, ZG. 54, 486 ff., gewisse Grundsätze für die Faust-Behandlung auf: 1. Die Dichtung ist als Ganzes zu behandeln, die Schulausgabe mufs daher aus einem Bändchen bestehen; 2. das Wichtigste ist, dafs dem Schüler die Einheit der Gesamtdichtung zum Bewufstsein kommt. Er mufs den Gesamtaufbau kennen lernen. Es darf also in der Erläuterung kein Glied fortgelassen werden; 3. die ganze Dichtung kann nicht in der Schule gelesen werden. Die für die Konstruktion des dramatischen Aufbaus notwendigen Teile müssen in die Erläuterung aufgenommen werden. — Man wird diesen Grundsätzen sicher beistimmen. — P. Woelfert, *Das Gudrunlied im Unterricht der Obersekunda* (Jahresbericht Dom-Gymnasium in Kolberg), weist nach, in wie mannigfacher Hinsicht die in Rede stehende Dichtung durch die in ihr berichteten Ereignisse, sowie durch die Charaktere der in ihr auftretenden Personen auf die Schüler ethisch einwirken könne; auch das Verständnis der ritterlich-höfischen Zeit werde durch sie wesentlich gefördert. Schliefslich diene es aber auch dem höheren Zweck, Interesse für deutsche Art zu wecken und den vaterländischen Sinn zu beleben. Wir empfehlen die anregende und von grofsem Interesse für die Dichtung zeugende Abhandlung den Herren Fachgenossen angelegentlich. — *Das Griechische und die deutschen Klassiker*, PW. 9, S. 365 ff., geht namentlich auf eine ausgiebigere Ausnutzung Herders hinaus, der sich mit den griechischen Klassikern viel beschäftigt habe und dessen Schriften sehr bildend seien.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, Bearbeitung des Döbelner Lesebuchs (3. Auflage) für Mittel- und Norddeutschland in engem Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von M. Evers und H. Walz, ist eine neue Erscheinung, von welcher uns die drei Teile für die Klassen VI bis IV vorliegen. Das Döbelner Lesebuch hatte sich in weiten Kreisen Freunde erworben, wir selbst haben in früheren Berichten auf dasselbe als auf eines der besten hingewiesen. Es ist ganz erklärlich, dafs man es auch weiteren Kreisen zugänglich und über seine ursprüngliche Heimat Sachsen hinaus verwertbar zu machen suchte. Solchen Wünschen sind die Herausgeber entgegengekommen. Sie haben unter Wahrung der Vorzüge des ursprünglichen Werkes im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne ein Lesebuch geschaffen, welches in den im Titel bezeichneten Landesteilen Deutschlands benutzbar ist. Über die Art ihrer Umarbeitung haben sich die Herausgeber in einem ausführlichen Begleitwort geäufsert. Die Änderungen mufsten durchgreifender werden, je mehr sich die preufsischen Lehrpläne von den sächsischen entfernen. Ein Unterschied machte sich naturgemäfs weniger bei den Gedichten bemerkbar; hier gilt es bisweilen, der weiteren Bestimmung gemäfs zu erweitern; hier und da

ist auch der Geschmack ein wenig anders. Stärker macht sich der Unterschied in den Prosastücken bemerkbar. Wenn auch der Aufbau und die Anordnung im allgemeinen so bleiben, wie sie ursprünglich waren, so mufsten in so manchen Gruppen doch Änderungen im Stoffe vorgenommen werden. Dies trifft besonders den geschichtlichen, erdkundlichen und naturgeschichtlichen Lesestoff. Die sagenhaften und geschichtlichen Stoffe aus dem Altertum treten nach den Lehrplänen von 1892 gegen früher sehr zurück und verlieren damit naturgemäfs an Bedeutung und Eindruck. Um diesen Schaden einigermafsen zu heilen, kann sehr gut das Lesebuch dienen, namentlich dann, wenn es seinen Zweck und seine Bestimmung erfüllt, dafs es nämlich ein Hausbuch, ein Jugendfreund wird. Da vermag es denn, wie auf anderen, so auch auf diesem Gebiet den Unterricht, wo er nicht so eingehend sein kann, zu unterstützen. Und solchen Zweck kann das Lesebuch viel besser erfüllen als etwa das Geschichtsbuch, welches doch eben in erster Linie ein Lehr- und Lernbuch ist und sein soll. Auch auf den anderen Gebieten ist das Buch seinen erweiterten Zwecken gemäfs umgestaltet, so auf dem der deutschen Geschichte, in den naturgeschichtlichen Stücken, in der Gruppe „Zur Länder- und Völkerkunde“. Alles ist soweit wie möglich den preufsischen Lehrplänen angepafst. Das Werk ist sehr reichhaltig und ermöglicht eine Auswahl nach dem verschiedensten Geschmack. In den drei vorliegenden Teilen wechselt die deutsche mit der lateinischen Druckschrift. Wo es erforderlich schien, vermitteln unter den Text gesetzte Anmerkungen das Wort- oder Sachverständnis. Der Text selbst ist mit grofser Sorgfalt behandelt: Hauptsache war den Herausgebern Einfachheit und Verständlichkeit der Darstellung. Man überzeugt sich durch eigene Einsicht leicht, dafs sie ihr Ziel erreicht haben. So glauben wir denn, dafs dieses neue beziehungsweise umgearbeitete Lesebuch eine gute Zukunft hat. Es wird sich sicherlich Bahn brechen. Wir wünschen ihm das und empfehlen es aufs beste.

Eine neue Erscheinung ist auch H. Jaenicke und K. Lorenz, *Lehr- und Lesebuch für den deutschen Unterricht in den fünf untersten Klassen höherer Lehranstalten,* von dem die Teile für die Klassen VI bis IV erschienen sind. Wie der Titel sagt, vereinigen die Verff. zweierlei mit einander: sie bringen den grammatischen Stoff für die betreffende Klasse und fügen dazu den Lesestoff. Der für VI bestimmte Teil enthält zuerst eine eingehendere Behandlung der wichtigsten Rechtschreiberegeln, die sich natürlich dem amtlichen Heftchen genau anpassen. Dann folgt eine grammatische Unterweisung, welche, von den Redeteilen oder Wortarten ausgehend, von der Deklination und Konjugation, sowie von den wichtigsten den Satz betreffenden Regeln handelt (der einfache, erweiterte und zusammengesetzte Satz). Der sich daran anschliefsende Lesestoff trägt den mannigfachsten Bedürfnissen Rechnung. Der erste Abschnitt umfafst Fabeln, Märchen und vaterländische Sagen, dann folgen 42 Gedichte, nach den Verfassern geordnet; voran geht ein kurzgefafster

Lebenslauf, daran schliefsen sich Geschichtserzählungen aus der vaterländischen Geschichte, eine Anzahl Lesestücke aus der Erd- und Naturkunde. Ähnlich wie der für VI bestimmte Teil sind die für V und IV angelegt, genau den Lehrplänen angepafst. Das ganze Werk zeigt Geschick und Sachkunde; wir können es uns wohl denken, dafs es manchen Freund finden wird. Bei einer neuen Auflage dürfte es sich empfehlen, eine Anzahl von Stücken in lateinischer Schrift zum Abdruck zu bringen, damit die Schüler sich im Lesen derselben üben können. — Von dem von uns früher bereits empfohlenen Werk *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten* im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1891 von A. G. Meyer und L. Nagel ist von der Unterstufe der für V bestimmte Teil in 2. Auflage erschienen. Das Buch hat im ganzen eine recht günstige Beurteilung gefunden. Neuerdings finden wir eine solche auch in dem oben genannten Werk von J. Boock S. 3. Stoff und Verteilung desselben seien nicht nur den Anforderungen der Lehrpläne entsprechend, sondern auch den besonderen Zwecken eines Lesebuches. Sehr anerkennenswert sei es, dafs die Sprache der Stücke, was ihre Verständlichkeit anlange, dem Begriffsvermögen der verschiedenen Lebensalter angepafst sei, ja, dafs der Bau der einzelnen Sätze zu der Rezeptionsfähigkeit der Schüler für grammatische Erscheinungen in dem durchaus richtigen Verhältnis stehe. Zu bedauern sei es, dafs die Verff. ihr Werk auf Realschulen beschränken; es passe für höhere Lehranstalten aller Art. — Wir können diesem Urteil nur zustimmen. Der hier vorliegende für die V bestimmte Teil liefse sich gewifs auch in höheren Lehranstalten anderer Art verwenden. Die Auswahl in demselben ist recht passend getroffen, die sprachliche Darstellung ist dem Standpunkt des Quintaners angemessen. Ein grammatischer Anhang enthält eine ganze Anzahl von Beispielen zur Erfragung und Einübung der Satzteile und sodann eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus der Formen- und Satzlehre entsprechend dem grammatischen Lehrstoff der V. — Von denselben Verfassern liegt vor der für die Oberstufe bestimmte Teil, welcher die *Gedichtsammlung für die Klassen III bis I* enthält; der Band ist bereits in 3. Auflage erschienen. Diese Gedichtsammlung umfafst die drei Klassen III bis I und soll demgemäfs drei Schuljahre hindurch gebraucht werden (entsprechend der U III, O III und U II an Vollanstalten). Ein besonderes Gewicht haben die Herausgeber darauf gelegt, dafs die Schüler möglichst gründlich in die beiden mittelalterlichen Volksepen eingeführt werden. So mufste denn auch die aus denselben gebotene Auswahl von Abschnitten ziemlich ausgiebig sein. Auch von Walther von der Vogelweide finden sich einige Gedichte, dazu auch einige Proben mhd. Textes aus seinen Dichtungen wie aus den beiden Epen. Auch in der weiteren Folge haben die Verff. lediglich solche Dichtungen aufgenommen, welche die Eigenart deutschen Volkstums zeigen und so im schönsten Sinne vaterländisch anzuregen geeignet sind. Bei der ganzen Zusammenstellung sind sie von der Erwägung ausgegangen, dafs die Schüler, welche das Buch

gebrauchen, der gröfsten Zahl nach bald ins praktische Leben treten. So mufste denn darauf Bedacht genommen werden, dafs den Schülern dies Buch nach dreijähriger Benutzung lieb und wert geworden sein möchte, dafs es ihnen auch für das weitere Leben ein Freund und eine Art Führer bleiben kann. Wir sind der Überzeugung, dafs dies der Fall sein wird. Ganz entsprechend der Bestimmung, welche die Herausgeber dem Buch gegeben haben, findet sich darin auch das Wichtigste über das Leben der in ihm herangezogenen Dichter. Es würde sich vielleicht empfehlen, in einer neuen Auflage auch die wichtigsten Punkte aus der Metrik hinzuzufügen. — Hier möge auch noch Erwähnung finden O. Lyon, *Auswahl deutscher Gedichte,* in zweiter vollständig umgearbeiteter Auflage vorliegend. Wir haben das Buch in diesen Berichten Jahrg. VII, Schriftenverzeichnis S. 18 erwähnt. Es ist etwas anders geartet als z. B. das vorher genannte von Meyer und Nagel. Lyons Buch trägt mehr einen litterargeschichtlichen Charakter, es ist ähnlich wie das namentlich aus früheren Zeiten sehr bekannte von Echtermayer. Die Gedichte folgen aufeinander nach den alphabetisch geordneten Verfassern. So kann man sich denn sehr leicht zurecht finden, was für eine solche Sammlung von grofser Wichtigkeit ist. Die Auswahl ist sehr reichlich bemessen, viel reichlicher als z. B. in dem Buch von Meyer und Nagel. Natürlich kann man das Buch auch in der Schule gut gebrauchen, wenn das Lesebuch nur Prosastücke enthält, aber es ist doch wohl mehr ein Hausbuch, ja man könnte es einen Hausschatz nennen. Sehr richtig finden wir, dafs auch die mundartliche Dichtung vertreten ist: wir finden von Hebel und von Reuter je zwei Gedichte. Auch an Volksliedern fehlt es nicht. Dankenswert ist die Aufnahme eines Liedes von R. Wagner aus den Nibelungen, welches die Eigenart dieses nicht nur als Tondichter so hoch bedeutenden Mannes veranschaulicht. Wir sollten meinen, auch eine Probe aus Jordans Nibelungen wäre ganz angebracht gewesen; indessen der Verf. wollte wohl nur in sich abgeschlossene Dichtungen bieten. — F. Nieden, *Deutsche Gedichte nebst einem Anhange von Sprüchen und Sprichwörtern zum Auswendiglernen,* ist im Berichtsjahr bereits in 4. Auflage erschienen. Das Buch will hauptsächlich die Wiederholung der früher gelernten Gedichte ermöglichen. Es greift dabei zurück auf die für das kindliche Alter geeigneten, die in den untersten Klassen gelernt werden. Gerade diese, sagt Verf. ganz richtig, haben für die zukünftigen Erzieher und Erzieherinnen einen ganz besonderen Wert. — Die Sammlung scheint sich als praktisch bewährt zu haben und wir können sie nur empfehlen. — Endlich ist auch das altbekannte Buch von Th. Echtermeyer, *Auswahl deutscher Gedichte,* in neuer, nunmehr 33. Auflage erschienen, herausgegeben von F. Becher. Voran geht des Verf. Abhandlung *Unsere Balladen- und Romanzenpoesie.* Viele Leser dieser Berichte haben sicher, wie der Berichterstatter selber, das Buch mit seiner vortrefflichen Auswahl von Dichtungen in der Jugend in der Hand gehabt und schätzen gelernt. Es ist erfreulich, dafs es durch die neue Be-

arbeitung, welche manches natürlich zeitgemäfs ändern mufste, zugänglich erhalten bleibt. Man vgl. übrigens die Beurteilung ZG. 54, 215 (welche der 32. Auflage gilt).

B. Lesebücher für die oberen Klassen.

Das Lesebuchwerk von P. Hellwig, P. Hirt und U. Zernial hat unter Mitwirkung von H. Spiefs im Berichtsjahr eine Fortsetzung durch das Erscheinen eines für O II und eines für I bestimmten Teiles erfahren. Schon wiederholt haben wir in diesen Berichten darauf hingewiesen, dafs Fachmänner, auf deren Urteil wir sehr viel geben, den Gebrauch eines Prosalesebuches auch in den obersten Klassen dringend empfehlen. Wir haben von jeher auf diesem Standpunkt gestanden, und solchen Erwägungen verdanken des Berichterstatters *Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten,* ihre Entstehung. Ähnliche Absichten verfolgt Spiefs mit seinem Lesebuch. Da die Klasse, für welche der erstere der beiden Bände bestimmt ist, sich ganz besonders mit der epischen Poesie beschäftigt (und zwar nicht allein der deutschen, sondern auch der fremdsprachlichen) so hat sich Verf. die Aufgabe gestellt, im Anschlufs daran den Ideenkreis der Schüler möglichst zu erweitern, aber ohne den Gegenstand und Inhalt der Epen in den Lesestücken darzustellen. So finden wir denn in den 29 Stücken, die das Buch enthält, hauptsächlich Betrachtungen über die epischen Dichtungen und ähnliches, was tiefer in das Verständnis einzuführen geeignet ist. So bildet denn dieser Teil eine sehr willkommene Ergänzung zu der in der O II getriebenen Lektüre. — Ähnliche Ziele verfolgt der für I bestimmte Teil. Auch er will vertiefen helfen, was dem Schüler durch den Unterricht geboten ist. Verf. war bei der grofsen Ausdehnung des einschlägigen Stoffes genötigt, „die Auswahl fast ganz auf die höchsten Leistungen des Menschengeistes zu beschränken". Aber er verfolgte noch einen anderen Zweck. Er fügte eine Anzahl von leichtverständlichen Aufsätzen über Fragen aus der Logik, Psychologie und Metaphysik hinzu, die dem Schüler einige notwendige Kenntnisse über sein eigenes Geistesleben zu übermitteln bestimmt sind. Endlich dient eine Anzahl von Aufsätzen dem Unterricht in der Litteraturgeschichte. — Wir sind überzeugt, dafs Verf. auch mit dieser Sammlung den Geschmack vieler Fachgenossen getroffen hat. So viel ist sicher, dafs er sich bemüht hat, möglichst Wertvolles nach Inhalt und Form zu bieten.

C. Ausgaben von Dichtwerken, Erläuterungsschriften.

A. Rebhann, *Zu unseren Schulausgaben deutscher Klassiker,* ZöG. Jahrg. 50, S. 1033 ff., wendet sich gegen die Behandlung von Laokoon, Abschnitt 22, wie sie bei Jauker und Manlik geschieht.

Von Erläuterungsschriften nennen wir aus dem Berichtsjahr folgende:

Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das

deutsche Haus von O. Frick und F. Polack. Vierter Band. Epische und lyrische Dichtungen. Erste Abteilung. Epische Dichtungen behandelt nachstehende Dichtungen: Das Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, Der arme Heinrich, Das glückhafte Schiff von Zürich, Der Messias, Der Heliand, Hermann und Dorothea, Der siebzigste Geburtstag, Reineke Fuchs. Der Band ist bereits in 3. Auflage erschienen. Die Grundsätze, nach denen diese Erläuterungen verfafst sind, haben wir in diesen Berichten schon früher dargelegt. Das gediegene Werk ist für den Lehrer eine Fundgrube des besten Erklärungsstoffes. An Gründlichkeit kommen diesen Erklärungen nur wenige gleich. Auch darauf ist gebührende Rücksicht genommen, dafs die Lektüre auch für die stilistische Ausbildung der Schüler verwertet werden soll. So sei denn das vortreffliche Werk auch jetzt wieder aufs wärmste empfohlen. — Die anderen im Berichtsjahr uns zugegangenen Erläuterungsschriften führen wir nach der Buchstabenfolge auf, wobei sich allerdings nicht einheitlich derselbe Grundsatz durchführen läfst, weil bisweilen der Name des Herausgebers, in anderen Fällen der Name des Verlegers oder die Benennung der Sammlung das Stichwort abgiebt. — *Beowulf. Ältestes deutsches Heldengedicht.* Aus dem Angelsächsischen übertragen von P. Hoffmann, ist im Berichtsjahr schon in zweiter Ausgabe erschienen. Wir haben diese gut lesbare Übertragung des alten Heldenliedes bereits früher empfohlen und weisen auch jetzt wieder darauf hin. Möge das Buch den Sinn für die alte deutsche Heldenpoesie fördern und beleben helfen! — Von G. Böttticher und K. Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten,* sind uns zugegangen: I, Heft 3, das Nibelungenlied, in vierter verbesserter Auflage; II, die höfische Dichtung des Mittelalters, 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling, bereits in 7. Auflage; II, Heft 3, die ältesten deutschen Messiaden und III, 3, Martin Luther (2 vermischte Schriften weltlichen Inhalts, Fabeln und Sprüche, Dichtungen, Briefe und Tischreden, ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer, zweite, vielfach verbesserte Auflage). Das Werk ist von der gesamten Fachpresse in sehr anerkennender Weise beurteilt worden, auch wir haben wiederholt empfehlend auf dasselbe hingewiesen. Bei Benutzung dieser Hefte wird in der That eine Vertiefung in die Schätze unserer älteren deutschen Litteratur erreicht werden. Die Einleitungen und Erklärungen sind durchweg recht zweckmäfsig, die getroffene Auswahl gut. Alles, was geboten ist, wird ja wohl nicht in der Klasse gelesen werden können, wir denken z. B. an die Auswahl aus Luther, die sehr reichhaltig ist. Indes, es kann der Schüler auch manches nach der Anleitung des Lehrers für sich lesen. Jedenfalls giebt das Heft ein ziemlich vielseitiges Bild von dem grofsen Mann und zwar nicht nur von dem Reformator, sondern auch von dem Schriftsteller und Menschen. Von grofsem Interesse ist auch das Heftchen „Die ältesten deutschen Messiaden", welches Abschnitte aus dem Heliand und aus Otfried in guter Übersetzung bringt und am Schlufs auch Proben der Ori-

ginaltexte. In der Schule wird dieser Teil des Werkes ja wohl nur ganz vorübergehend Verwendung finden. Anders steht es mit den beiden an erster und zweiter Stelle genannten Abteilungen. Diese bilden einen wichtigen Bestandteil der Lektüre in O II. — *Goethes Faust. Erster Teil.* Für den Schulgebrauch herausgegeben von U. Buurmann, enthält zunächst eine Einleitung, die das Wichtigste aus der Faustsage bringt, danach den Grundgedanken und Zusammenhang der Dichtung erläutert und endlich eine kurze Übersicht über die Arbeit Goethes am Faust giebt. Die notwendigen Erklärungen erscheinen unter dem Text der Dichtung als Fufsnoten. Wir halten diese Schulausgabe für sehr praktisch; sie reicht vollkommen aus, um dem Schüler einen Einblick in den Inhalt und Zusammenhang der grofsen Dichtung zu gewähren. Gerade die Knappheit und Kürze der Erklärungen halten wir für einen Vorzug. — Von Cottas Schulausgaben deutscher Klassiker liegen diesmal zwei Bändchen vor, welche Grillparzersche Dichtungen enthalten: *König Ottokars Glück und Ende,* herausgegeben von A. Lichtenheld, und *Sappho* von demselben. Wir haben es schon früher bemerkt, dafs das Interesse für Grillparzer auch in Deutschland neuerdings immer reger geworden ist. Diese mit guten Einleitungen und der nötigen Erläuterung versehenen Schulausgaben empfehlen sich sehr zur Benutzung. Grillparzers Stücke sind für die Privatlektüre sehr geeignet. — Von Freytags Schulausgaben gingen uns zu: *Goethes Faust, zweiter Teil,* von H. Steuding; *August Graf Platen,* ausgewählte Dichtungen von A. Attensperger und *Hans Sachs* und andere Dichter des 16. Jahrhunderts von H. Drees. Neben manchen anderen haben sich auch die Freytagschen Ausgaben vielfach eingebürgert, und das verdanken sie ihren bekannten und von uns schon wiederholt hervorgehobenen Vorzügen. Dafs man auch den zweiten Teil der Faustdichtung in den Kreis der Schullektüre wohl hineinziehen könne, ist schon öfter gesagt worden. Wir sind nun allerdings der Meinung, dafs es genügt, wenn man einige der wichtigsten Gedanken herausnimmt und auf den Zusammenhang des ersten und zweiten Teiles aufmerksam macht. Das hier vorliegende Buch von Steuding mit seiner ausführlichen Einleitung und dem vollständigen Abdruck der Dichtung wird indes dem Schüler für seine private Lektüre gute Dienste leisten. Auch der einige Dichtungen von Platen enthaltende Band wird wohl vorwiegend der Privatlektüre überlassen bleiben müssen. Den gröfseren Teil des Bändchens nehmen übrigens die Abassiden ein. Einige Abschnitte daraus hätten wohl genügt. — In dem dritten Heftchen sind aufser von Hans Sachs auch Proben von Fischart, Hutten, Burkard Waldis und Erasmus Alberus enthalten. Alles dies oder doch wenigstens das Meiste davon kann in U I wohl gelesen werden. Die Auswahl ist gut, nur hätten wir an Stelle eines der beiden Fastsnachtsspiele lieber das so überaus lustige „Der Rofsdieb zu Fünsingen“ gesehen. Der vollständige Abdruck von Fischarts „Das glückhafte Schiff“ ist nur zu billigen. — *Euripides' Iphigenie auf Tauris* in der Übersetzung von Donner, in neuer

Bearbeitung herausgegeben und mit Einleitung und Anmerkungen versehen von F. Mertens, kann für die Privatlektüre sehr wohl benutzt werden, wenn in der Klasse Goethes Iphigenie gelesen wird. Eine Vergleichung dieser beiden Stücke ist für den Schüler sehr lehrreich. Die Ausgabe ist sehr zu empfehlen. — U. Gaede, *Schillers Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung. Studien zur Entstehungsgeschichte*, ist ein für den Lehrer recht förderliches Hilfsmittel. Verf. handelt zunächst von der zeitlichen Entstehung der Abhandlung, erörtert dann die Entstehung der Abhandlung „Über das Naive", soweit sie 1794 verfafst wurde, und schildert dann die Entstehung des in Rede stehenden Aufsatzes. Aus der Schrift kann man den inneren Gang, den der Dichter durchgemacht hat, recht deutlich erkennen. Zu Hilfe genommen ist namentlich der nach dieser Seite eine reiche Ausbeute liefernde Briefwechsel Schillers, besonders der mit Körner. Von grofser Bedeutung ist auch der Einflufs Goethes. So wird denn das Heft auch von grofsem Wert für die nähere Kenntnis der persönlichen Beziehungen, die sich allmählich zwischen den beiden Dichtern ausbildeten, nachdem sie Berührungspunkte und einen gemeinsamen Boden gefunden hatten. — Aus der Sammlung Göschen liegen vor: *Althochdeutsche Litteratur mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen* von Th. Schauffler, 2. Auflage. Es ist ja wohl nicht viel Aussicht dazu vorhanden, dafs dies Heft in der Schule benutzt wird. Kann es sich hier wohl nur um die Mitteilung einiger Proben handeln — so wird dasselbe doch dem Privatstudium dienen. Wir finden übrigens darin Abschnitte aus aller Art althochdeutscher Dichtung, nationaler und religiöser, geschichtlicher (die sich auf das fränkische Reich beziehen) und aus der Dichtung der Gelehrten. — *Walther von der Vogelweide, Minnesang und Spruchdichtung*, von O. Güntter, bereits in 3. Auflage erschienen. Voraus gehen einige Lieder anderer Minnesänger. Die Spruchdichtung ist durch eine Anzahl Freidankscher Sprüche vertreten. Das Büchlein, überdies mit Einleitungen und einem Wörterverzeichnis versehen, wird sich zum Gebrauch in O II wohl eignen. Die erläuternden Bemerkungen sprachlicher und sachlicher Art befinden sich unter dem Text. Die Auswahl ist gut. — *Nibelungen und Gudrun in metrischer Übersetzung* von H. Kamp liegt in zwei Ausgaben vor, von denen A. für höhere Knabenschulen (6. Auflage) und B. für höhere Mädchenschulen bestimmt ist. Das zweite ist ein Auszug aus dem ersten, entstanden auf eine Anregung, die Werth auf der 10. Hauptversammlung des westfälischen Provinzialvereins für das höhere Mädchenschulwesen gegeben hatte. Das Gudrunlied ist nur in einem kurzen Auszug gegeben. Die ausgewählten Abschnitte aus beiden Dichtungen geben ein Bild von der Entwicklung, die Lücken sind durch verbindenden Text und Anmerkungen ausgefüllt. Die Übertragung Kamps, die nun schon in 6. Auflage erscheint, hat in der Fachpresse eine recht günstige Beurteilung gefunden. Auch wir haben in diesen Berichten wiederholt darauf hingewiesen. — Hier nennen wir noch *Das Nibelungen-*

lied, für die Jugend bearbeitet von A. Bacmeister, 3. Auflage mit vier Zeichnungen von G. Häberlin. Die Ausgabe scheidet minder Wichtiges aus. Sie erscheint mit ihren hübschen Bildern so recht für die Jugend geeignet. Sprache und Ausstattung sind gefällig. — Von W. Königs *Erläuterungen zu den Klassikern* sind zwei Bändchen erschienen: *Erläuterungen zu Shakespeares Kaufmann von Venedig* von Hoffmann, und zu *Shakespeares König Richard II.* von Chr. Leibbrand. Die Bearbeitung dieser beiden Hefte entspricht ganz der der früheren. Die Dichtungen selbst sind nicht abgedruckt, die Erläuterungen auf ein möglichst knappes Mafs beschränkt. Zu Grunde gelegt ist die ursprüngliche Schlegelsche Übersetzung, allerdings mit einigen Verbesserungen. Die beiden hier erläuterten Stücke des englischen Dichters werden ja wohl nur als Privatlektüre behandelt werden. Für eine solche sind die Hefte ein ganz gutes Hilfsmittel. — Von E. Kuenen und M. Evers, *Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium*, sind das 6. Bändchen *Schillers Maria Stuart* von E. Kuenen und das 7. *Schillers Wallenstein*, erstes Heft, von M. Evers, in 2. Auflage erschienen; dazu kommt das 17. Bändchen: *Lessings Nathan der Weise* von R. Peters. Die Vorzüge dieses Erklärungswerkes sind in diesen Berichten und auch sonst schon oft hervorgehoben worden. Ein ganz besonderes Gewicht wird von den Verfassern auf die Darstellung der Entwicklung der Handlung und des Aufbaus der Handlung gelegt. Aber auch die Charaktere der Personen werden genau geschildert, es fehlt auch nicht an einer Darstellung der Entstehung der Stücke. Aufserdem ist eine Sammlung von Sentenzen (so aus der Maria Stuart) hinzugefügt In der Wallenstein-Erklärung werden die zu Grunde liegenden geschichtlichen Verhältnisse eingehend erörtert. Den früher erschienenen Heftchen entspricht die Erläuterung von Lessings „Nathan der Weise“. Wenn der Herausgeber im Vorwort sagt, dafs es eine Pflicht sei, diese Dichtung im deutschen Unterricht der höheren Lehranstalten zu besprechen, so werden wir ihm darin recht geben. Man wird das Stück doch aber wohl nur als Privatlektüre verwerten können oder darüber einen Vortrag halten lassen und daran Erläuterungen knüpfen. Dafür wird nun die hier vorliegende Erklärung ganz gut verwendet werden können. — Von der Sammlung *Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten* erschien *Gudrun*, Schulausgabe, im Anschlufs an die Holdermannsche Übertragung bearbeitet von K. Hessel in dritter umgearbeiteter Auflage. Die Ausgabe ist in erster Linie für höhere Mädchenschulen bestimmt, die Auswahl aus dem Epos so getroffen, dafs nur das Wichtigste und Wertvollste geboten wird. Am Schlufs des Heftchens findet sich eine Probe des mhd. Textes. Die Übersetzung liest sich leicht. Von Wichtigkeit und Interesse ist auch der letzte Abschnitt des Anhanges „Etwas über das Gudrunlied“.

Die *Meisterwerke unserer Dichter* sind um zwei weitere Heftchen bereichert: 69: *Ernst, Herzog von Schwaben* von L. Uhland und 70:

Ludwig der Bayer von L. Uhland, beide herausgegeben von O. Hellinghaus. Heft 69 giebt zunächst einen kurzen Abrifs vom Leben Uhlands, beide Hefte enthalten sodann eine kurze, die Stücke betreffende Einleitung. Die am Schlufs hinzugefügten Erläuterungen sind auf das allerknappste Mafs eingeschränkt, aber sie werden für die Lektüre durchaus genügen. Da man Uhlands Dramen neuerdings ganz besondere Aufmerksamkeit zuwendet, sind diese Ausgaben recht dankenswert. Überdies zeichnen sie sich auch durch die Billigkeit des Preises aus: kostet doch jedes Heft gebunden nur 30 Pf. — *Parzival.* Rittergedicht von Wolfram von Eschenbach. Auszug zum Schulgebrauch, herausgegeben von F. Polack, erschien bereits in 3. Auflage. Das Buch enthält eine zusammenhängende Wiedergabe des Inhalts der Dichtung, in der sich vielfach wörtliche Anführungen aus dem Epos nach guten Übersetzungen finden. Da man auch nicht einmal gröfsere Abschnitte der Dichtung selbst in der Schule lesen kann, so empfiehlt sich die von dem Herausgeber gebotene Darstellung sehr gut dazu, in den Inhalt und Gehalt der Dichtung einzuführen. — Von *Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar* ging uns zu *Walther von Aquitanien,* Heldengedicht in zwölf Gesängen, mit Beiträgen zur Heldensage und Mythologie von F. Linnig, dritte, verbesserte Auflage. Die hier in einer guten Übersetzung vorliegende Dichtung empfiehlt sich sehr als Lektüre für die Jugend, wenn sie auch nicht in der Schule selbst wird gelesen werden können. Nach den Erläuterungen folgt ein Abschnitt über die Verbreitung und Fortentwicklung der Walthersage. — Ein praktisches Heftchen ist *Schillers Lied von der Glocke. Übersichtlich geordneter Text mit nebenstehender eingehender Gliederung und einer bildlichen Veranschaulichung des Glockengusses* von F. Teetz. Die Gliederung des Gedichts ist bei der ganzen Einrichtung desselben klar hervortretend. Erläuterungen sind nicht hinzugefügt, aber der Inhalt und Gedankengang wird dem Verständnis des Schülers nahegebracht. — Bei dieser Gelegenheit sei auf den Aufsatz von K. Staedler hingewiesen: *Das wahre Lied von der Glocke* (Zeitschrift für deutschen Unterricht Jahrg. 14, S. 42 ff., 119 ff.), in dem Verf. davon ausgeht, dafs diese Dichtung bisher nicht richtig verstanden sei, eine Erklärung derselben entwickelt, in welcher der Glockengiefsermeister als das Thema des Gedichts im Mittelpunkt steht. — *Teubners Sammlung deutscher Dicht- und Schriftwerke für höhere Töchterschulen* gehören an Bändchen 8: *Lessings Minna von Barnhelm* von A. Hamann, 11: *Schillers Jungfrau von Orleans* von Baumann, 12: *Homers Odyssee* von E. Wetzel und 27: *Dichtung und Wahrheit von Goethe,* ausgewählt und herausgegeben von G. Hofmeister. Herausgeber der ganzen Sammlung ist G. Bornhak. Heft 8 und 11 sind in zweiter, Heft 27 in dritter, Heft 12 in vierter Auflage erschienen. Die vorangeschickten Einleitungen geben das Wichtigste über die Entstehung der Dichtungen und ihren Inhalt und Zusammenhang; der Jungfrau von Orleans geht eine übersichtliche Darstellung des Lebens Schillers voran, ebenso der Minna

von Barnhelm das Leben Lessings. Anmerkungen werden nur der Auswahl aus Dichtung und Wahrheit beigegeben, und zwar auf einem besonderen Blatt. Die Ausstattung der Bändchen ist gut, benutzt werden können sie natürlich auch in Knabenschulen. Der Preis erscheint im Verhältnis zu dem, was geboten wird, mit 60 bis 80 Pf. etwas hoch. — Von der bekannten Sammlung *Deutsche Schulausgaben* von Veit Valentin liegen vor No. 31/32: *Shakespeare, Makbeth* von Valentin und *Fabelbuch, eine Auswahl deutscher Fabeldichtungen, zusammengestellt von* J. Ziehen. Die Einleitung zu dem Shakespeareschen Stück handelt zunächst von der Überlieferung des Stoffes, sodann von der Gestaltung des künstlerischen Problems, von der Gestaltung der Voraussetzungen und von der Gestaltung im einzelnen, von dem Gange der Handlung, die in tabellarischer Form übersichtlich veranschaulicht wird. Die Anmerkungen erscheinen als Fufsnoten. Für eine Schulausgabe ist es recht praktisch, dafs die Verse durch das ganze Stück hindurch gezählt sind. — Das andere Bändchen geht von einer Geschichte der Fabeldichtung im Altertum aus, behandelt dann die wichtigsten neueren Fabeldichter und giebt einen Auszug des Wichtigsten aus Lessings Abhandlungen über die Fabel. Dann folgt eine Auswahl von Fabeln Lessings, Hagedorns, Gleims, Kleists, Gellerts, Pfeffels, Lichtwers, Claudius', Willamows, Goethes, Fröhlichs. Die Beifügungen sind zumeist biographischer Art. Die Ausgaben von Valentin sind mit Recht von jeher bestens empfohlen worden. Die beiden vorliegenden Heftchen sind für die Privatlektüre der Schüler sehr geeignet. — O. Vilmar, *Zum Verständnisse Goethes.* Vorträge vor einem Kreise christlicher Freunde gehalten. 5. Auflage, behandelt die lyrischen Gedichte und den Faust. Der frühvollendete Verf. hat seine Betrachtungen über den Faust nicht zu Ende führen können. Sein Vater, der bekannte Litterarhistoriker, hatte den nun schon in 5. Auflage erscheinenden Band herausgegeben. Derselbe ist ein sehr wertvoller Beitrag namentlich zur Faustlitteratur, den Freunde klassischer Dichtung mit grofsem Nutzen lesen werden. Auch für Schülerbibliotheken ist er wohl geeignet. — Schon früher haben wir der bei Reclam erschienenen *Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Litteratur* von A. Zipper Erwähnung gethan. Von denselben liegen zwei neue Bändchen vor: 8. Bändchen: *Wielands Oberon* und 9. Bändchen: *Lessings Emilia Galotti.* Die Erläuterungen geben auch über die Entstehung, Aufnahme und Würdigung der Dichtungen Aufschlufs, auch schildern sie die Charaktere der Personen. Die Anmerkungen enthalten sachliche und sprachliche Erklärungen, auch auf den Gedankengang und Zusammenhang der Handlung wird Rücksicht genommen. Man kann die praktischen, sich überdies durch Billigkeit auszeichnenden Heftchen (jedes kostet nur 20 Pf.) aufs beste empfehlen. — Erwähnt sei hier noch eine sehr empfehlenswerte Klassiker-Ausgabe: *Lessings Werke in sechs Bänden.* Mit einem Bildnis Lessings, sowie einer Einleitung über Lessings Leben und Schriften von Th. Matthias, in zwei Teilen. Die gediegene Darstellung von Lessings

Leben und Wirken aus der Feder eines den Fachgenossen seit langer Zeit wohlbekannten Mannes wird für die heranwachsende Jugend sowohl wie für alle Gebildeten eine anregende Lektüre bilden. Die Ausgabe ist einfach aber gut ausgestattet.

Hier sei noch erwähnt K. L. Leimbach, *Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart,* wovon Band 8 vorliegt, beginnend mit B. Paoli und geführt bis G. Reuling (die Dichter sind bekanntlich nach der Buchstabenfolge geordnet). Dieses von der gesamten Presse mit grofsem Beifall aufgenommene Werk haben auch wir schon wiederholt angelegentlichst empfohlen. Es ist ein ganz vortrefflicher Führer durch die Dichtungen der neuesten Zeit, es kennzeichnet dieselben und enthält eine sehr gute Auswahl daraus. — Wir nennen noch das uns ebenfalls im Berichtsjahr zugegangene Buch *Volksschauspiele aus dem Böhmerwalde,* gesammelt, wissenschaftlich untersucht und herausgegeben von J. Ammann, III. Teil, ein Beitrag zur Volkskunde, der auch über sein Heimatland hinaus Interesse erwecken kann. (Enthalten ist darin: Der bayerische Hiesel, der Schinderhannes, das Spiel vom heiligen Johann von Nepomuk, Graf Karl von Königsmark, der türkische Kaiser). — Hier möge auch das Schriftchen von F. Adler, *Moderne Lyrik,* genannt werden. (Sammlung gemeinnütziger Vorträge herausgegeben vom deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag, 254—255), welches die verschiedenen in den neuesten Erzeugnissen der lyrischen Poesie dargestellten Empfindungen, fröhliche und düstere, behandelt und eine ganze Anzahl gut gewählter Beispiele dazu giebt.

3. Poetik. Metrik.

Auf diesem Gebiet erwähnen wir zwei Hilfsmittel, welche uns im Berichtsjahr zugegangen sind: R. E. Ottmann, *Ein Büchlein vom deutschen Vers.* Verf. stellt die deutsche Metrik ganz auf sich selbst und leitet sie aus sich selbst heraus her. Das in Versen geschriebene Vorwort weist darauf hin, dafs es ein verhängnisvoller Fehler gewesen sei, die deutsche Metrik mit der antiken zu vermischen und zu verquicken. Seine Absicht ist es, die deutsche Metrik endlich aus dem klassisch-antiken Geleise wieder in die richtige Bahn zu lenken. Das Buch gliedert sich in zwei Hauptteile: 1. Der deutsche Volksvers, 2. der deutsche Kunstvers. Dafs Verf. bei seiner Herleitung der metrischen Gesetze wiederholt auch auf die Quellen, wir meinen auf die ältere deutsche Dichtung, zurückgeht, ist nur natürlich. Man wird aus dem Buch viel Anregung und Belehrung schöpfen, die dadurch noch vermehrt wird, dafs Verf. eine Anzahl von Dichtungen in der von ihm für die Betonung aufgestellten Auffassung hat mit abdrucken lassen. — Wir müssen noch hinzufügen, dafs nach unserer Ansicht eine Bezugnahme auf die antike Metrik nichts schadet; kann man doch der deutschen dabei ihre Freiheit wahren. — F. Streifsler, *Deutsche Verslehre* (Miniaturbibliothek 240/41), ist eine Zusammenstellung der wichtigsten Regeln mit Beifügung von Beispielen.

4. Jugendschriften.

M. Heinrich, *Welche Anforderungen sind an eine gute Jugendschrift zu stellen?*, im 1. Heft der Zeitschrift „Der Unterricht“ S. 182, geht von der Notwendigkeit aus, dafs das Kind zu Hause geeignete, für die Jugend sorgfältig ausgewählte Bücher lese. Dies sei notwendig, um den Schulunterricht zu vertiefen und zu erweitern, ebenso auch zur Stilbildung und zur Bereicherung des Sprachschatzes, nicht minder zur sittlich-religiösen Charakterbildung, zur inneren Förderung. Auch müsse man das Kind an Gediegenes gewöhnen, dann werde es auch später noch das Schlechte verabscheuen und nur gute Bücher lesen. Wenn diese Ziele erreicht werden sollen, so müsse allerdings Vorsorge getroffen werden, dafs die Lektüre danach gewählt werde. Vor allem dürfe nicht zu früh mit der Privatlektüre begonnen werden. Das kleine Kind solle sich noch möglichst viel im Freien tummeln; für das zarte Alter passe am besten die Erzählung der Mutter. Wenn das Kind dann selbst zu lesen beginne (etwa mit dem 12. Lebensjahr), dann müsse man dafür sorgen, dafs nicht zu viel hintereinander gelesen, nicht ein Buch nach dem anderen in leidenschaftlicher Hast durchgepeitscht werde. Täglich solle etwas gelesen werden mit Aufmerksamkeit und Besinnung. Besonders wichtig aber sei die Sorge, dafs nur Gutes gelesen werde. Verf. zeigt dann im folgenden, wie eine gute Jugendschrift beschaffen sein müsse. Hinsichtlich des Inhalts müsse sie rein, unanstöfsig sein. Auszuschliefsen sei alles, was die gute Sitte und den Anstand gefährde, was das sittliche und religiöse Gefühl der Kinder verletze; man müsse dem Kinde die Nachtseiten des Lebens nicht zeigen. Dabei müsse man aber nicht unnatürlich besorgt und ängstlich sein. Allmählich solle das Kind mancherlei erfahren. Die Lektüre solle ferner nicht Hafs gegen die bestehende Gesellschaftsordnung oder revolutionäre Anschauungen enthalten, nicht dürfe sie sich gegen Gesetz und Ordnung, gegen die Lehren des Staates und der Kirche vergehen, nicht solle sie konfessionell gehässig sein. Der konfessionelle Standpunkt könne frei und offen vertreten werden, aber ohne zu verletzen. Vermieden werden müsse ferner das, was in die politischen und sozialen Kämpfe der Zeit einführe. Dafür sei die Jugend nicht reif. Eine gute Jugendschrift soll ferner wahr sein, sich fern halten von Übertreibungen, vom Aufserordentlichen und Phantastischen; sie solle nicht Handlungen vorführen, die jeder thatsächlichen und psychologischen Wahrscheinlichkeit entbehren (dahin gehören Erzählungen von schnellen, unvermittelten Bekehrungen, unmotivierten Entschlüssen, wunderbaren Eingriffen der Vorsehung). Die Jugendschrift müsse Wahrheit des Lebens bieten. Ferner solle sie dem Standpunkt des Kindes angemessen sein. Die Jugend müsse sie leicht verstehen. Zu den Eigenschaften einer guten Jugendschrift gehöre auch, dafs sie gehaltvoll sei. Nichtiges, Albernes, Seichtes sei unbedingt auszuschliefsen. Das Buch müsse eine Quelle der Bildung sein. Blofs unterhaltende Schriften, die gar keinen Gewinn, keinen

Bildungszuwachs bringen, seien zu verwerfen. Besonders bedenklich seien die albernen Erzählungen von artigen und unartigen Kindern. Der gehaltvolle Inhalt der Jugendschriften könne sein a) belehrender Art (auf dem Gebiete der Geschichte und Kulturgeschichte, der Erdkunde und der Naturwissenschaften oder der klassischen Litteratur, und zwar der eigenen sowohl wie einer fremden); b) charakterbildender Art (indem er religiöse oder sittlich edle Empfindungen wachrufe). Was die Form betreffe, so solle die Lektüre das Sprachgefühl der Jugend bilden, ihren Geschmack verfeinern; daher müsse sie mustergiltig sein. Im allgemeinen überwiege die Prosa. Die Form solle frei von Fehlern und Nachlässigkeiten der Sprache sein; alles Rohe, Derbe, allzu Kräftige im Ausdruck sei zu meiden. Daher werde man manches nur in Bearbeitungen bieten können, dabei solle man aber den Charakter des Ganzen, das originale Gepräge nicht verwischen. Die Form müsse aber auch schön und kraftvoll sein; der Ausdruck solle frisch und fesselnd, tief, eigenartig, reizvoll sein, er biete gute Vergleiche, gute Bilder, sei aber nicht etwa gesucht geistreich, sondern einfach, schlicht, wahr, natürlich; der Stil fliefsend und gewandt, die Schilderungen klar und scharf, die Zeichnungen der Charaktere treu, die ganze Darstellung durchleuchtet von milder Herzenswärme. Die Erzählung solle mit einem Wort ein echtes Kunstwerk sein, die Arbeit eines Meisters, die jeden künstlerisch Empfindenden ansprechen solle, nicht nur die Jugend, sondern auch die Erwachsenen. Endlich sei auch die Ausstattung nicht unwichtig. Da müsse der Grundsatz gelten: gut, aber nicht prunkvoll, protzig, pomphaft; gutes Papier, sorgfältiger, klarer Druck, sparsame, aber geschmackvolle Illustrationen, fester, solider Einband. Verf. schliefst mit einem nochmaligen Hinweis auf die grofse Wichtigkeit der Jugendlektüre; wünschenswert wäre es, dafs sich Schule und Haus über die für das Kind zweckmäfsige Lektüre zu einigen suchten. — Wir haben die Grundzüge der Ausführungen Heinrichs hier wiedergegeben, weil wir der Ansicht sind, dafs hier alles Wichtigste zusammengestellt ist, was sich über die Jugendlektüre sagen läfst. — Die monatlich erscheinende Zeitschrift *Jugendschriften-Warte. Organ der vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüsse für Jugendschriften*, von der uns die Januar- und Februar-Nummer 1900 zuging, tritt energisch für eine gehaltvolle Jugendlektüre ein. Die gemachten religiösen Schriften, welche dazu dienen sollen, den christlichen Sinn in der Jugend zu fördern, werden gänzlich verurteilt, da sie ihren Zweck verfehlen. Dem stimmen auch wir ganz zu, aber es erscheint doch als eine wichtige Aufgabe, durch die Lektüre auch den religiösen Sinn zu fördern. So wird denn eine für die Jugend bestimmte Auswahl von Schriften auch dies Ziel im Auge behalten müssen. — J. Löhrer, *Wie läfst sich die Schülerbibliothek möglichst nutzbar machen?*, Gm. Jahrg. 18, 553 ff., schlägt vor, es solle immer der Lehrer des Deutschen die Bibliothek der Klasse verwalten und auf die Lektüre achten; er solle sich überzeugen, ob die Schüler ordentlich gelesen haben, und das Buch zurückgeben, wenn das nicht ge-

schehen sei. Auf nachhaltige und fleifsige Benutzung der Bibliothek sei hinzuwirken. — Bei der für den deutschen Unterricht so knapp bemessenen Zeit halten wir eine Kontrolle der zu Hause getriebenen Lektüre nicht für recht durchführbar. Es ist zu befürchten, dafs darunter andere wichtigere Aufgaben des Deutschunterrichts leiden würden. — Perkmann, *Zur deutschen Privatlektüre in den oberen Klassen*, Msch. Jahrgang 13, 452 ff., handelt von der von den Schülern selbst getriebenen Lektüre und nennt eine Anzahl von Werken, die sich dazu eignen. — Ebenfalls als einen Beitrag zu der hier in Rede stehenden Frage kann man ansehen E. Stutzer, *G. Freytag als Schulschriftsteller*, LL. Heft 65, S. 26 ff. Verf. empfiehlt mit Recht die auch von uns bereits als recht brauchbar bezeichnete Schulausgabe, welche im Hirzelschen Verlag erschienen ist („Aus dem Staate Friedrichs des Grofsen", „Die Erhebung"), und zeigt dann, wie man diese Lektüre verwerten kann. — Von Jugendschriften, die in das Berichtsjahr hineingehören, sind uns folgende zugegangen: *Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend* von K. Lorenz und H. Vollmer, I. Bändchen, *Samoa, die Perle der Südsee* von O. E. Ehlers; II. Bändchen, *Im Osten Asiens* von demselben. Beide Schriften sind so recht zeitgemäfs; sie erscheinen recht geeignet, das Verständnis der Jugend für das Ausland zu wecken und zu fördern. Die Darstellung ist klar und leicht fafslich. Land und Leute werden geschildert, die wichtigsten Kulturverhältnisse werden in Betracht gezogen. Einige gute Abbildungen veranschaulichen die Schilderungen. Die Ausstattung der Hefte ist gefällig. — Eine andere Sammlung ähnlicher Art nennt sich *Vaterländische Jugendbücherei für Knaben und Mädchen*, sie wird herausgegeben von J. Lohmeyer. Aus derselben gingen uns zu Band 8: *Admiral Karpfanger. Eine Erzählung aus Hamburgs Vorzeit* von R. Werner, und Band 9: *Mit Ränzel und Wanderstab. Schülerwanderungen durch deutsches Land* von G. Lang. Beide Bände sind mit zahlreichen Abbildungen versehen. Die geschichtliche Darstellung aus Hamburgs Vergangenheit sowohl wie die Wanderungen durch das deutsche Land sind sehr anziehend geschrieben und werden sehr dazu beitragen, das Vaterlandsgefühl in der Jugend erstarken zu machen. Die Wanderungen führen uns an eine ganze Anzahl von solchen Punkten unseres deutschen Vaterlandes, der Schweiz und Tirols, die entweder durch landschaftliche Schönheit oder irgendwie geschichtlich bemerkenswert sind. Das mufs den Sinn für deutsches Leben und Wesen vertiefen. — Auf die für die reifere Jugend sehr geeigneten *Jugenderinnerungen eines alten Mannes* (Wilhelm von Kügelgen), welche neuerdings in einer sogenannten Geschenkausgabe erschienen sind, weisen wir auch jetzt wieder mit angelegentlicher Empfehlung hin. — Das früher schon hervorgehobene Prachtwerk *Das Nibelungenlied für das deutsche Haus*, nach den Quellen bearbeitet von E. Engelmann (mit elf Facsimiles der hervorragendsten Handschriften, 51 Bildern nach Zeichnungen von Schnorr von Karolsfeld, Baum, Hübner, Bendemann, Rethel, Hoffmann, Neureuther u. a., sowie

sechs Vollbildern in Lichtdruck nach den Schnorrschen Fresken im Münchener Residenzschlofs, ausgeführt von S. Albert in München), ist jetzt bereits in 4. Auflage erschienen. Zur Empfehlung des schönen Werkes haben wir jetzt nichts hinzuzufügen. Jedenfalls ist es für die Jugend eine Quelle der besten Unterhaltung und Belehrung. — Hier nennen wir auch: *Das Haus Fugger von seinen Anfängen bis zur Gegenwart* von A. Stauber (mit einem Titelbild: Porträt Seiner Durchlaucht des Fürsten Karl Fugger zu Babenhausen, 15 Vollbildern und einem Stammbaum). Hier ist die Geschichte eines edeln deutschen Geschlechtes dargestellt, aber damit zugleich ein Stück deutscher Geschichte. Verf. zeigt, wie die Familie Fugger zuerst durch Freihandel zu grofser Bedeutung gekommen ist und schildert sodann die Entwicklung des gräflichen, jest fürstlichen Hauses. Die hinzugefügten Abbildungen erleichtern das Verständnis. Das gut ausgestattete Buch kann man der reiferen Jugend sehr wohl in die Hand geben. Es wird sie sehr interessieren. — Von F. Dahn sind unter dem Titel: *Am Hofe Herrn Karls* vier Erzählungen in einem Bande erschienen (die Freibitte, der Liebe Mafs, Einhart und Emma, Herrn Karls Recht). Der bekannte Dichter führt uns hier, wie schon in so manchem anderen Buch, in die deutsche Vergangenheit und entwirft reizvolle Bilder aus jenen Zeiten, die zu vergegenwärtigen insofern einen hohen Wert hat, als dadurch das Verständnis für deutsches Wesen gefördert wird. — Bei dieser Gelegenheit sei auch der Band *Felix Dahns Gedichte* genannt, welcher eine Auswahl des Verf. bietet. Auch hierin ist so manches Lied enthalten, welches deutsches Wesen erhebt. Beide Bände werden auch für die Jugend eine geeignete Lektüre bilden. — Auch auf E. Frommel, *Nach des Tages Last und Hitze. Wanderungen durch Werkstatt, Schlachtfeld und Pfarrhaus,* welches bereits in 4. Auflage erschienen ist, sei aufmerksam gemacht. Der beliebte gemütvolle Erzähler schildert in echt volkstümlicher Art die mannigfachsten Verhältnisse deutschen Lebens, und überdies ist das Ganze durchweht von einem Zug gesunder Frömmigkeit. Das ist für die Jugend eine sehr empfehlenswerte Lektüre. — C. König, *Thüringer Sagenschatz und historische Erzählungen,* Band I, bietet in dem vorliegenden Heft 1 54 Sagen und Erzählungen aus dem so schön gelegenen Friedrichroda und seiner Umgebung. Dieselben sind fesselnd für jung und alt, auch für diejenigen, welche das liebliche Thüringer Land noch nicht kennen. — Lafontaines *Beste Fabeln,* getreu übertragen von Peter Lang. Mit Illustrationen von K. Girardet und dem Bildnis Lafontaines, enthält nach einem kurzen Abrifs von Lafontaines Leben und einem Auszug aus des französischen Fabeldichters „Widmung an den Dauphin“ 82 Fabeln in gut verständlicher und glatter Übertragung. Es ist zweifellos als verdienstlich zu bezeichnen, dafs der Herausgeber Lafontaine wieder einmal für deutsche Leser zugänglich gemacht hat. — Von Riehls *Geschichten und Novellen,* Gesamtausgabe, welche wir im vorigen Bericht S. 49 empfohlen haben, sind jetzt die Lieferungen 25—44 erschienen und das Werk ist somit vollständig geworden. Auch dies ist

ein für die Schülerlektüre wohl geeignetes Buch. — Für die Schüler höherer Lehranstalten und die studierende Jugend, aber wohl mehr für die ersteren, erscheint bestimmt eine in Wien erscheinende Zeitschrift *Gaudeamus. Blätter und Bilder für die studierende Jugend.* Dieselbe ist unterhaltend und belehrend, ganz besonders will sie, wie man schon aus dem Inhalt einiger weniger Nummern entnehmen kann, das Nationalbewufstsein und das Verständnis für deutsches Volkswesen fördern, sie lenkt aber auch den Blick auf wichtige Erscheinungen in fremden Ländern.

III. Die Litteraturgeschichte.

Zweifellos trifft die Bestimmung der Lehrpläne, dafs auch von der neueren und neuesten Litteratur in der Prima den Schülern etwas mitgeteilt werden soll, das Rechte. Es fragt sich nur, wie dies zu geschehen habe. Darüber handelt K. Albrecht, *Die Behandlung der neueren und neuesten Litteratur in der Prima*, LL. Heft 62, S. 26 ff. Verf. ist dafür, möglichst wenige aber typische Dichtungen lesen zu lassen; im ganzen will er darauf etwa 20 Stunden verwendet wissen. Er beleuchtet dann das Wichtigste aus der Romantik, vom jungen Deutschland, von Grün und Lenau; die neuere Dichtung habe man als Weiterentwicklung früherer Strömungen darzulegen. Nicht unberücksichtigt zu lassen sei auch die Dichtung des neuesten Sturmes und Dranges. Wir empfehlen den Aufsatz den Fachgenossen sehr. Er ist ein recht dankenswerter Beitrag zur Behandlung der neueren Litteratur in der Schule. — Hachez, *Übersicht über die Entwicklung der deutschen Litteratur bis zum Auftreten Klopstocks* (Beilage zum Programm des Gymnasiums Eutin), stellt denjenigen Stoff aus dem bezeichneten Litteraturabschnitt zusammen, welcher für den Primaner nötig erscheint. In übersichtlicher Darstellung wird das geboten, was das Pensum ungefähr eines Jahres ist. Auch zu Wiederholungen empfiehlt sich das Heft sehr. — Nachstehend nennen wir diejenigen litterargeschichtlichen Werke, welche uns im Berichtsjahr zugegangen sind. Von K. Barthel, *Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit* in der Bearbeitung von M. Vorberg, liegt bereits die 5. Lieferung vor. Das zeitgemäfs umgestaltete und bis auf die neueste Zeit fortgesetzte Werk ist ein für das deutsche Haus sehr geeignetes Buch. Es ist denn auch allseitig günstig beurteilt worden und kann sehr wohl dazu beitragen, den nationalen Sinn auch in der Jugend zu fördern. Als ein schwerer Verlust mufs es empfunden werden, dafs der auch sonst als Schriftsteller wohl bekannte Herausgeber vor einiger Zeit durch einen frühen Tod aus seinem reichen Schaffen herausgerissen ist. — G. Brugier, *Geschichte der Nationallitteratur nebst kurzgefafster Poetik*, jetzt in 10. Auflage erschienen, ist, wie wir im Schriftenverzeichnis des 11. Jahrgangs dieser Berichte bereits gesagt haben, in der Fachpresse günstig beurteilt worden.

Vor allem verdient die Reichhaltigkeit des Inhalts hervorgehoben zu werden. Bemerkenswert ist auch, dafs das auf katholischem Standpunkt stehende Werk sich von Einseitigkeit frei hält. Davon überzeugt man sich bald, wenn man z. B. die Abschnitte über Luther liest, in welchen die litterargeschichtliche Bedeutung des Reformators in durchaus sachlicher Weise gewürdigt wird. Diese Litteraturgeschichte hat vor anderen das voraus, dafs sie eine grofse Anzahl von Gedichten beziehungsweise Stellen aus Dichtungen in die Darstellung einflicht. Das Verständnis der alt- und mitteldeutschen Proben wird durch ein am Schlufs hinzugefügtes Wörterverzeichnis erleichtert. — A. F. C. Vilmar, *Geschichte der deutschen Nationallitteratur*, ist in 25. (Jubiläums-) Ausgabe erschienen. Schon einigen früheren Auflagen war die von A. Stern geschriebene Fortsetzung *Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart* hinzugefügt, die eine allerdings notwendige Ergänzung enthält. Das Werk hat sich in den neuen Ausgaben die alten Freunde erhalten und neue gewonnen. Die schon von Vilmar selbst in den späteren Auflagen hinzugefügten Anmerkungen sind von dem jetzigen Herausgeber ergänzt und vervollständigt. — Von anderen Beiträgen zur Litteraturgeschichte seien noch die folgenden genannt: A. v. Berger, *Über Drama und Theater, fünf Vorträge*, enthaltend: Ursachen und Ziele der modernen Litteraturentwicklung (drei Vorträge), Wie soll man Shakespeare spielen? Über die Bedeutung des Theaters für die moderne Gesellschaft. Die anziehenden Vorträge eignen sich sehr dazu, in das Verständnis unserer neueren und neuesten Bühnenlitteratur einzuführen, welches heutzutage für jeden Gebildeten notwendig ist. Der Zusammenhang der litterargeschichtlichen Entwicklung mit der gesamten Kultur wird nachgewiesen, die Bedeutung der neueren Bühnendichtung, die sich ganz besonders unter dem Einflufs Ibsens entfaltet hat, sowie des Theaters gezeigt. So wird man denn durch diese Vorträge vielseitige Anregung gewinnen. — *Materialien zur Geschichte des deutschen Volksliedes.* Aus Universitäts-Vorlesungen von R. Hildebrand, I. Teil, *Das ältere Volkslied*, herausgegeben von G. Berlit (zugleich Ergänzungsheft zum 19. Jahrgang der Zeitschrift für den deutschen Unterricht). R. Hildebrand hatte viele Jahre hindurch dem Studium des deutschen Volksliedes seine ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Was er in seinen Vorlesungen den begeisterten Hörern geboten, will der Herausgeber hier weiteren Kreisen zugänglich machen. In 15 Abschnitten wird der Stoff behandelt, das der älteren Zeit angehörende Volkslied wird in seiner kultur- und litterargeschichtlichen Bedeutung gezeigt. Eine ganz beträchtliche Zahl von Proben veranschaulicht uns die verschiedenen Gattungen dieser im deutschen Herzen wurzelnden Poesie. — S. Lee, *William Shakespeare. Sein Leben und seine Werke.* Rechtmäfsige deutsche Übersetzung. Durchgesehen und eingeleitet von R. Wülker. Dies von der deutschen wie ausländischen Fachwelt mit grofsem Beifall aufgenommene Werk über den grofsen brittischen Dichter wird hier nun auch dem deutschen Leser in deutscher

Übersetzung geboten, was sehr dankenswert ist. Lee steht ganz auf dem Boden der neuesten Shakespeare-Forschung; es sollte ein Werk sein, „das kurz zusammengefafst eine erschöpfende und gut geordnete Darlegung der Thatsachen bietet, die sich auf Shakespeares Laufbahn, Leistungen und Ruf beziehen". Wenn nun auch die gesamte Shakespeare-Forschung in dem Buch Verwertung gefunden hat, so ist es doch nicht nur für den Forscher, sondern auch für die weiteren Kreise der Shakespeare-Freunde bestimmt und sehr geeignet. Auch dem Schüler der oberen Klassen darf man es als eine recht geeignete Lektüre empfehlen. Vermöge eines am Schlufs hinzugefügten Registers findet man sich leicht zurecht. — M. Lorenz, *Die Litteratur am Jahrhundert-Ende*, ist eine Reihe von Aufsätzen, die der Verf. einzeln bereits in den Preufsischen Jahrbüchern veröffentlicht hatte. Dieselben liefern nicht nur Beiträge zum Studium des Theaters und der Litteratur, sondern sie eröffnen auch einen Einblick in die ganze Entwicklung des geistigen Volkslebens. Verf. sagt im Vorwort selbst, dafs er der neueren Litteratur weniger als Schöngeist, denn als Psychologe und Historiker, sozusagen als psychologischer Historiker gegenüberstehe. Von diesem Standpunkt aus kennzeichnet er eine ganze Anzahl von dichterischen Erscheinungen, die zur Zeit im Mittelpunkt des Interesses stehen, und zwar nicht allein deutsche, aber vorwiegend dramatische. Hat doch auch die dramatische Dichtung im allgemeinen die gröfste Anziehungskraft. — E. Müller, *Regesten zu Friedrich Schillers Leben und Werken*, ist, wie Verf. sagt, ein Versuch, Regesten, wie sie die Weltgeschichte aufweist, auch auf das Gebiet der Litteraturgeschichte zu übertragen. Das Buch ist eine ganz vorzügliche Ergänzung zu jeder Schillerbiographie; es stellt alle Ereignisse in Schillers Leben in chronologischer Reihenfolge dar. Auch der Druck ist dem Zweck des Werkes entsprechend sehr übersichtlich. Auf jeder Seite finden wir drei Abteilungen nebeneinander, welche die Überschriften tragen: Zeit — Leben — Werke nebst Briefen. Verf. nimmt auch auf gleichzeitige litterarische Erscheinungen und Ereignisse Bezug. Diese werden unten auf den Seiten an den einschlägigen Stellen aufgeführt. Das Buch ist für jeden Gebildeten vom höchsten Interesse, auch dem gereifteren Schüler sehr zu empfehlen. — A. E. Schönbach, *Gesammelte Aufsätze zur neueren Litteratur Deutschlands, Österreichs, Amerikas.* Verf. behandelt das sich in den Dichtungen offenbarende Geistesleben in den drei genannten Ländern in Aufsätzen, die zum Teil schon in früheren Jahren entstanden sind und zwar bei verschiedenen Anlässen. Behandelt sind solche Dichtungen und Persönlichkeiten, welche in irgend einer Hinsicht mafsgebend und tonangebend sind. Deutschland und Österreich stehen schon längst miteinander in litterarischen Wechselbeziehungen, neuerdings kann man das auch von Amerika sagen, welches in litterarischer Beziehung immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Werden doch die amerikanischen Dichtungen namentlich auch in Deutschland mit dem regsten Interesse verfolgt. So bietet denn der Verf. in seinen an-

regenden und anziehend geschriebenen Abhandlungen (die vorher einzeln in Zeitschriften und Zeitungen erschienen waren) ein wertvolles Stück Geistesgeschichte der neueren Zeit, insbesondere zieht er die Summe dessen, was das kürzlich zu Ende gegangene Jahrhundert auf dem Gebiet des litterarischen Lebens gezeitigt hat.

E. Thomas, *Die letzten zwanzig Jahre deutscher Litteraturgeschichte 1880—1900.* Zweite durchgesehene Ausgabe. In dem Vorwort begründet es der Verf., dafs er als Ausgangspunkt nicht das Jahr 1832 oder 1870 genommen habe. Beide Jahre seien litterargeschichtlich nicht von Bedeutung. Denn das goldene Zeitalter unserer Litteratur habe bereits mit dem Erscheinen des ersten Teiles des Faust sein Ende erreicht, und das Jahr 1870 habe nicht einmal auf dem Gebiet der Kriegslyrik neue Blüten getrieben, es habe lediglich eine politische Bedeutung. Verf. verzichtet auf eine Darstellung der Entwicklung der neuesten Litteratur, er greift nur Einzelerscheinungen heraus; er berücksichtigt dabei nicht das rein Fachwissenschaftliche, sondern beschränkt sich auf die Belletristik. Die „Charakteristiken" der einzelnen Persönlichkeiten enthalten die wichtigsten Angaben über das Leben und den Entwicklungsgang, sowie eine Kennzeichnung ihrer wichtigsten Schöpfungen. Dabei fafst er die Dichter und Schriftsteller immer zu gröfseren oder kleineren Gruppen zusammen. Das Werkchen enthält eine für weitere Kreise geeignete sehr dankenswerte Übersicht der Litteraturentwicklung in den letzten Jahrzehnten. — W. v. Wurzbach, *Gottfried August Bürger. Sein Leben und seine Werke,* mit 42 Abbildungen, ist ein stattlicher Band von 382 Seiten, welcher auf Grund eingehendster Quellenstudien eine Würdigung des namentlich durch seine Balladen so rühmlich bekannten Dichters bietet. Verf. will „weiteren Kreisen ein umfassendes und wahrheitsgetreues Bild von dem Lebensgang und dem litterarischen Schaffen des Dichters geben". Die Abbildungen stellen die wichtigsten Persönlichkeiten aus dem Freundeskreise Bürgers dar, zum Teil auch Örtlichkeiten, auch veranschaulichen sie die Originalausstattung der jetzt schon recht selten gewordenen ersten Ausgaben der Gedichte Bürgers. Die Dichtungen werden erklärt und ihr Zusammenhang mit Ereignissen und Erlebnissen wird dargelegt. Da bekommt man einen genaueren Einblick in die innere Entwicklung des leidenschaftlichen Mannes, sowie in das Schaffen des Dichters. Das Werk wird sicherlich dazu beitragen, in weiteren Kreisen ein gröfseres Verständnis für den meist einseitig beurteilten Mann zu erwecken. Die Ausstattung ist vornehm und bezeugt das Interesse der Verlagsbuchhandlung (Dieterich in Leipzig, jetzt Theodor Weicher), in welcher einst die ersten Ausgaben der Bürgerschen Dichtungen erschienen waren. — Im Anschlufs hieran nennen wir noch einige kleinere Schriften zur Litteraturgeschichte, welche eine Beachtung verdienen: R. Steiner, *Lyrik der Gegenwart.* Gerade in der Lyrik sieht Verf. den intimsten Ausdruck des Lebens eines Zeitalters. So geht er denn all den Regungen nach, welche sich in der neueren deutschen Lyrik seit dem Beginn der achtziger Jahre be-

merkbar gemacht haben und kennzeichnet eine ganze Anzahl von lyrischen Dichtern in ihrer Entwicklung und ihrem Schaffen. So wird das Heft zu einer Darstellung einer wichtigen Seite des Geisteslebens; aber es werden auch ihre Beziehungen zu allen den Verhältnissen und Zuständen gezeigt, mit denen sie in Zusammenhang stehen. — L. Boschulte, *Friedrich Matthisson, seine Anhänger und Nachahmer* (J. G. von Salis, Friederike Brun, geb. Münter) (Beilage zum Jahresbericht der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld), stellt die Entwicklung des Dichters dar und weist nach, was auf ihn von Einflufs gewesen ist, wobei besonders sein Verhältnis zu den Zeitgenossen in Betracht kommt. Auch die Dichtungen unterzieht Verf. einer eingehenden Betrachtung. Er ergänzt damit seine Dissertation „Zur Charakteristik der Poesie Matthissons, insbesondere über ihr Verhältnis zur Poesie Höltys und Klopstocks“. Auch über den Wohllaut der Matthissonschen Dichtung, sowie über Vers und Reim in derselben läfst sich Verf. aus. — O. Gutsche, *Kurzer Rückblick auf das deutsche Drama im neunzehnten Jahrhundert* (Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule Breslau). Verf. kommt bei seinem Überblick über die Entwicklung des deutschen Dramas im abgelaufenen Jahrhundert zu dem Ergebnis: er vertraue auf die Macht des wiedererwachten Idealismus, wenn er auch nicht besonders zuversichtlich in die Zukunft zu blicken vermöge, wie die beiden jungen österreichischen Dichter Stefan George und Hugo v. Hofmannsthal, die an eine baldige glänzende Wiedergeburt der Kunst glauben. Wenn eine solche kommen solle, so müsse sich die Dichtkunst noch mehr als bisher von der dürren, schwunglosen naturalistischen Technik und von gekünstelten Problemen sozialer und pathologischer Art abwenden, wie Ibsen sie ersinne. S. Lublinski fordere mit Recht, dafs die Poesie der Naturwissenschaft im engeren Sinne den Rücken kehren und sich wieder der Geschichte zuwenden solle, die dem dichterischen Schaffen näher stehe. Der Dichter solle nichts thun, als den rein menschlichen Gehalt aus der historischen Form herausschälen und vor allem strengste Unparteilichkeit wahren. Er dürfe nie mit dem politischen Mafsstab der Gegenwart an eine entfernte Vergangenheit herantreten. — Dies deuten wir an, um den Standpunkt des Verf. der sehr lesenswerten Ausführungen zu kennzeichnen. — E. v. Grofsheim, *Lexikon zur Schillerlitteratur*. Biographisches Nachschlagebuch über diejenigen Personen, mit welchen Schiller vorzugsweise verkehrt oder über welche derselbe in seinen Schriften ein Urteil gefällt hat, und über die Schriftsteller, welche „über ihn“ geschrieben haben, ist ein ganz praktisches Nachschlageheft für jeden, der sich mit dem Leben und dichterischen Schaffen Schillers beschäftigt. Auch die litterarische Thätigkeit aller der Personen aus Schillers Kreise wird gewürdigt. — Ch. Sommer, *Walther von der Vogelweide in seiner Stellung zu Christentum und Kirche* (Programm des ev.-luth. Predigerseminars für Amerika in Kropp), handelt von dem Glauben und religiösen Erkennen des Dichters und von seiner religiös-sittlichen Weltanschauung und erörtert sodann seine Stellung zur

Kirche, alles aus seinen Gedichten nachweisend, von denen die bezüglichen Stellen angeführt sind. — Hieran reihen wir die Erwähnung einiger Schriften, die das Goethe-Jubeljahr 1899 noch nachträglich gezeitigt hat. *Aus dem Goethejahr* enthält drei ursprünglich als Beilagen zu Jahresberichten höherer Lehranstalten erschienene Abhandlungen: *Goethes Anschauung der Natur die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen in Entwicklung und Wandlung* von F. Brafs, *Goethes Wirksamkeit im Sinne der Vertiefung und Fortbildung deutscher Charakterzüge* von P. Lorentz und *Goethe und das klassische Altertum* von P. Meyer. Alle drei sind das Ergebnis gründlichen Studiums und behandeln den grofsen Dichter nach solchen Seiten, die für jeden Gebildeten von grofsem Interesse sind. Sie sind sehr geeignet, das Verständnis der Goetheschen Dichtungen, welche vielfach herangezogen werden, um die Ausführungen der Verff. zu bestätigen, zu fördern und zu vertiefen. Auch der gereifteren Jugend in den höheren Klassen dürften sie dazu recht gute Dienste leisten; der Lehrer des Deutschen wird sie gut verwerten können, und zwar die Abhandlung von Lorentz vielleicht schon in der U II in denjenigen Partien, die sich auf Hermann und Dorothea beziehen, alles Übrige in der Prima. — *Meine Religion. Mein politischer Glaube. Zwei vertrauliche Reden von J. W. v. Goethe*, zusammengestellt und herausgegeben von W. Bode. Statt über Goethes Religion und Politik zu schreiben, hat der Herausgeber den Versuch gemacht, den toten Meister selber darüber sprechen zu lassen, indem er „nach Art des Mosaikkünstlers allerlei zerstreute Äufserungen Goethes zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzusetzen suchte“. Vieles entnahm er der vorzüglichen Sammlung der Gespräche mit Goethe, die Freiherr v. Biedermann herausgegeben hat, aber auch aus den Gesprächen mit Eckermann und dem Kanzler v. Müller. Verf. geht von dem Grundsatz aus, dafs es am tiefsten zu Herzen gehe, wenn man Goethe selbst reden höre. Am Schlufs finden wir einen Nachweis der benutzten Goetheschen Stellen. Diese Stellen miteinander zu verbinden war Aufgabe des Verf. Diese hat er in sehr geschickter Weise gelöst und so eine zusammenhängende fesselnde Darstellung geboten, aus der wir entnehmen, was Goethe über die grofsen Fragen der Zeit und Ewigkeit gedacht und empfunden hat. — A. Biese, *Goethes Bedeutung für die Gegenwart.* Festrede zum 150. Geburtstag (Beilage zum Jahresbericht des Gymnasiums Neuwied), feiert den grofsen Genius in begeisterten Worten als Dichter und Menschen. Seine Bedeutung für die Gegenwart und für alle Zukunft sieht er nicht nur in der ästhetisch-ethischen Wirkung seiner Dichtungen oder in der intellektuellen seiner wissenschaftlichen Forschungen, sondern vor allem in der sittlichen Wirkung seiner Persönlichkeit. — Jardon, *Goethe der Begründer der litterarischen Einheit Deutschlands* (Jahresbericht des Gymnasiums Münstereifel), feiert den grofsen Dichter als einen der Baumeister an der Einheit unseres Vaterlandes. Er schuf echt deutsche Gestalten, so schon in seinem Götz von Berlichingen. Wenn auch manches, was Goethe schrieb, nur auf

kleinere Kreise eine Anziehungskraft auszuüben geeignet scheint, so haben doch viele seiner Schöpfungen einen geradezu universellen Wert, und er ist in geistiger Beziehung zum Mittelpunkt in Deutschland geworden. In ihm vereinigten sich die verschiedensten geistigen Strömungen. In seinen Werken, sagt der Verf. mit Recht, habe das deutsche Volk zum ersten Mal wieder seit Walther von der Vogelweide ganz anders noch als bei Klopstock seinen eigenen Pulsschlag verspürt. — A. Martini, *Goethe in Koblenz und Umgegend.* Festrede zur Goethe-Feier in Gegenwart Ihrer Königlichen Hoheiten des Erbgrofsherzogs und der Frau Erbgrofsherzogin von Baden gehalten im städtischen Festsaal zu Koblenz am 8. November 1899, behandelt den viermaligen Aufenthalt Goethes in Koblenz, der nicht nur an sich wegen der Gröfse des Besuchers einen besonderen Wert hat, sondern auch dadurch, dafs sich der Dichter wiederholt begeistert über die herrliche Lage der Stadt und die schöne Gegend ausgesprochen hat. Und die Bedeutung jener Besuche wächst noch dadurch, dafs überhaupt der Rhein und die Rheinlande eine mächtige Rolle im Leben Goethes gespielt haben; darauf weisen die Namen Strafsburg, Mannheim, Heidelberg, Darmstadt und Frankfurt hin. — Man wird das anregende Schriftchen mit Genufs lesen. — E. Roese, *Zu Goethes Gedächtnis* (Jahresbericht des Realgymnasiums in Stralsund). Rede gehalten bei der Feier am 2. September 1899, stellt in Kürze den Werdegang, die innere Entwicklung des Genius dar, dessen vaterländische Gestalten zur Hebung des Nationalbewufstseins in hohem Mafs beigetragen haben. — E. Schroeder, *Goethe und die Professoren.* Kaisergeburtstagsrede, weist die mancherlei Beziehungen nach, welche Goethe im Laufe vieler Jahre zu Gelehrtenkreisen gehabt hat, und weist nach, wie er selbst als Gelehrter gewirkt und gearbeitet hat. Gelehrte der verschiedensten Fachwissenschaften haben sich mit Goethe beschäftigt, davon zeugen viele Schriften. Und gerade manche der bedeutendsten und hervorragendsten Männer der Wissenschaft sind ausgezeichnete Goethe-Kenner gewesen. Goethe ist für alle Zeit ein Kämpfer für wissenschaftliche Beschäftigung. — F. Sintenis, *Goethe vor hundert Jahren.* Zur Feier des 28. August 1899, geht davon aus, dafs Goethe an dichterischer Höhe und Mannigfaltigkeit, an universeller Bildung und Bestrebung, an rein menschlicher Durchführung eines überreichen Lebens unter den Deutschen unerreicht dasteht, und zeigt dann, wie sich die innere Entwicklung des Dichters vor hundert Jahren unter der Einwirkung so mancher Verhältnisse und Persönlichkeiten (ganz besonders Schillers) gestaltet habe.

Es erübrigt noch die Erwähnung einiger litterargeschichtlicher Erscheinungen, die vereinzelt dastehen: K. Böhrig, *Die Probleme der Hebbelschen Tragödien* (Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums in Rathenow), eine Schrift, in welcher nach einer Einleitung (Friedrich Hebbel im Urteil seiner Zeit und unserer Zeit) des Dichters Kunsttheorie erörtert und eine Darstellung der Probleme seiner dramatischen Werke gegeben wird, welche in die Dichtungen einführt und das Verständnis der-

selben zu fördern sehr geeignet ist. — H. Denicke, *Die mittelalterlichen Lehrgedichte Winsbeke und Winsbekin in kulturgeschichtlicher Beleuchtung*, weist die Beziehungen der genannten Dichtungen zu den damaligen Kulturverhältnissen und Zuständen nach und zeigt besonders, welche Fehler und Gebrechen in denselben gegeifselt werden. Die Lektüre der anregenden Schrift ist nicht allein dem Fachmann zu empfehlen. — O. v. Schaching, *Oberammergau im Jahre 1900*, ist „ein Führer zum Passionsspiel", der gewifs in dem Berichtsjahr, in dem die Passionsspiele erneut zur Aufführung gelangten, weiten Kreisen sehr willkommen gewesen ist. Das Büchlein behandelt in Kürze die Entwicklung der Passionsspiele, es ist aber auch zugleich ein Führer durch den Ort und die Umgebung desselben. — A. Weckesser, *Gedächtnisrede auf Ludwig Uhland*, gehalten zur Feier seines Todestages am 13. November 1899 im Alldeutschen Verband zu Karlsruhe, weist die Bedeutung nach, welche Uhland in volkstümlicher Beziehung durch seine echt deutschen Dichtungen für alle Zeit hat. — Hier sei auch erwähnt M. Mendheim, *Johann Ludwig Uhland* (Universalbibliothek, Dichterbiographien, Band 5), ein mit Wärme geschriebenes Heftchen, welches das Verständnis des Dichters hoffentlich in weitere Kreise tragen wird. — Das vierte Bändchen aus derselben Sammlung ist A. Zipper, *Theodor Körner*. Beide weisen die Bildnisse der Dichter auf. — Endlich erwähnen wir hier *Theodor Gottlieb v. Hippel. Ein Lebensbild* von Guttmann, eine mit Wärme verfafste Schrift, welche dem sowohl als Politiker wie als Schriftsteller bekannten Manne gilt. — Von Interesse für deutsche Leser und auch für die Schule ist K. Vofsler, *Italienische Litteraturgeschichte* (Sammlung Göschen), eine kurze, übersichtliche Darstellung.

IV. Der Aufsatz.

1. Allgemeines.

G. Legerlotz, *Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten*, ist nach dem Vorwort eine Überarbeitung des Berichtes, der über das Thema „Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu wählen, vorzubereiten und zu beurteilen?" für die sächsische Direktorenversammlung des Jahres 1899 von dem Verf. erstattet worden ist. Derselbe ist dadurch nun weiteren Kreisen zugänglich gemacht worden. Namentlich für den jüngeren Lehrer wird er eine sehr anregende Lektüre sein. Was zunächst den Stoff der Aufsätze anlangt, so will Verf. alle Unterrichtsgebiete mit Ausnahme der Mathematik herangezogen wissen, wenngleich er die aus der Religion entlehnten Aufgaben nicht gerade empfiehlt. Der deutsche Aufsatz sei zwar nicht im vollen Sinne des Wortes als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu betrachten, aber er biete die passendste Gelegenheit zu einer Zusammenfassung der Bildungselemente der verschiedenen Lehrfächer.

Auch freie Aufgaben seien zu verwenden; ratsam sei es, sie an Konkretes anzuschliefsen. Die Wahl des Themas sei nie dem Schüler zu überlassen. Durch enge Begrenzung müfsten die Aufgaben die Gefahr der Überbürdung der Schüler ausschliefsen. Sie seien ferner dem geistigen Durchschnittsvermögen der Klasse anzupassen. Man solle in ihnen von Klasse zu Klasse einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren erkennen. Sie sollen nicht zu Altklugheit, zu krittelnder Überhebung und zu Erheuchelung von Gefühlen und Gesinnungen verleiten. Sie müssen durch den Gegenstand das Interesse der Schüler zu erregen im stande sein und in ihrer Gesamtheit auf die Entwicklung aller Seelenkräfte Bedacht nehmen. Die sprachliche Form sei über die bloſse Richtigkeit hinaus zu fördern. Es soll in den Aufsätzen Gelegenheit zur Anwendung und Einübung gewisser logischer Formen der Gliederung geboten und die verschiedenen Darstellungsgattungen der Erzählung, Beschreibung, Schilderung, Charakteristik und Abhandlung eine Pflege erfahren. Der Abhandlung sei ein immer gröfseres Feld einzuräumen, doch dürfe sie selbst in O I nicht die Alleinherrschaft gewinnen. Der Charakteristik seien zweckmäfsiger dichterische als geschichtliche Gestalten zu Grunde zu legen. Auch die Form der Vergleichung empfehle sich sehr. Brief, Gespräch und Rede seien in den Aufsätzen nicht zu üben. Eigene Dichtungen gehörten nicht in den Kreis der Schule, dagegen könne man bisweilen metrische Übertragungen anfertigen lassen. — Eine Vorbereitung zu geben, hält Verf. auch in den oberen Klassen für notwendig. Dafs diese sich auf die Stoffgewinnung, die Gliederung und die Darstellung beziehen solle, halten wir für etwas zu weitgehend. Nach unserer Ansicht dürften, zumal in I, einige wenige Winke hinsichtlich des Stoffes genügen. Sehr richtig erscheint es uns, dafs sich der Lehrer jedesmal überzeugen solle, ob der Wortlaut richtig niedergeschrieben und die Aufgabe richtig erfafst ist; nötigenfalls sei das richtige Verständnis durch Vorfragen herbeizuführen. Ebenso ist zuzugeben, dafs die Vorbereitung sich in O II reichlicher auf Einzelheiten einzulassen habe. Hinsichtlich der Gedankenordnungen stimmen wir dem Verf. ebenfalls durchaus zu: die Schüler müssen von Stufe zu Stufe zu gröfserer Selbständigkeit geführt werden. Wir lassen den Schülern namentlich der I darin eine möglichst grofse Freiheit; läfst sich doch der Stoff eines Aufsatzes in der verschiedensten Weise ordnen. Einleitung, Schluſs und Übergänge halten wir in U I nicht mehr für erforderlich vorzubereiten; ebensowenig können wir uns dafür entscheiden, vor der Abgabe der Arbeit die Entwürfe im Unreinen einzufordern und in dieselben Einsicht zu nehmen. Hinsichtlich der Beurteilung (worunter Verf. die Korrektur, die Zensur und die Rückgabe versteht) werden wir den aufgestellten Leitsätzen, in denen man eine reiche Erfahrung erkennt, durchweg zustimmen. Dieselbe hat sich auf alle Seiten der Arbeit zu erstrecken (auch auf die Schrift sei sehr zu achten, besonders auch darauf, dafs die Schüler nicht in gedanken- und geschmackloser Weise lateinische Buchstaben bei Eigen-

namen usw. verwenden). Die Korrektur solle nur das eigentlich Falsche oder Verfehlte treffen; die Herstellung eines Musteraufsatzes liege aufserhalb ihrer Grenzen. Hierbei bemerken wir, dafs es uns ganz praktisch erscheint, was Verf. im Leitsatz 37 empfiehlt, eine gute Schülerleistung durch ihren Verf. vorlesen zu lassen. Das giebt ein Vorbild ab und ist zugleich ein Ansporn. Im ganzen redet L. einer milden Beurteilung der Aufsätze das Wort. Damit erklären wir uns ganz einverstanden. Man darf nie vergessen, mit welchen Schwierigkeiten auch der vorgeschrittene Schüler bei dieser Art Leistungen zu kämpfen hat. Auch hinsichtlich der Rechtschreibung und Zeichensetzung soll die Beurteilung schonend sein; grobe grammatische Verstöfse geben allerdings zu ernsten Bedenken Anlafs. Während ästhetische Mängel des Stils mit Milde zu beurteilen sind, sollen logische Mängel als schwerwiegend anzusehen sein, und zwar sowohl in der Darstellung wie auch in der Stoffgliederung. Auch in Bezug auf die Rückgabe und Besprechung der Arbeiten giebt Verf. sehr praktische Ratschläge; besonders wichtig sei es, dafs die Besprechung die Klasse im allgemeinen fördere. Eine Verbesserung erscheint auch uns durchaus nicht angebracht. — Wir haben aus den vom Verf. aufgestellten Leitsätzen nur dasjenige hervorgehoben, was uns besonders bemerkenswert schien. Im übrigen fassen wir unser Urteil dahin zusammen: das aus der Praxis hervorgegangene Buch ist ein sehr gutes methodisches Hilfsmittel für den Aufsatzunterricht in den oberen Klassen. Auch der erfahrene Lehrer wird aus demselben mancherlei Anregung schöpfen. Wir bemerken noch, dafs Verf. in seinen Ausführungen selbst auf die wichtigsten Schriften und Ansichten anderer über den Aufsatz Bezug nimmt; von besonderem Interesse ist es auch — das bringt die Entstehung des Buches mit sich —, die Anschauungen der verschiedenen Lehrkörper in der Provinz Sachsen über den in Rede stehenden Gegenstand kennen zu lernen. — Auch im folgenden haben wir noch einige auf den Aufsatz namentlich der oberen Klassen bezügliche Schriften zu erwähnen, die sich naturgemäfs bisweilen mit den soeben skizzierten Ausführungen berühren.

G. Schneider, *Aufgabe und Bedeutung des deutschen Aufsatzes auf der obersten Stufe des Gymnasiums*, ZG. 54, 641 ff., geht von der Aufgabe des Gymnasiums überhaupt aus (dasselbe habe gebildete Männer heranzuziehen, die in intellektueller und in moralischer Hinsicht befähigt sein sollen, in die leitenden Kreise der Gesellschaft einzutreten und den damit verbundenen hohen Pflichten zu genügen). Wichtig sei das freie Wort, aber die Grundlage bleibe doch der Aufsatz. Das Gymnasium solle nach Virchow den Schülern die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit verleihen, darauf habe alles hinzustreben, der Löwenanteil davon gebühre aber dem deutschen Aufsatz. Als Stoff für denselben komme zuerst die Lektüre in Betracht, und zwar nicht nur die deutsche; aber auch allgemeine Aufgaben seien zu stellen, die sich mit der Lektüre in Verbindung bringen lassen. Ganz besonders wichtig als Stoffgebiet seien die Bühnenstücke, namentlich die Tragödien, auch philosophische Schriften

(Plato), dann Sophokles. Auch wenn die Aufgabe nicht Frageform habe, müsse der Schüler die darin enthaltene Frage feststellen. Er müsse zerlegen und gliedern lernen. Er solle so schreiben lernen, dafs er auch von der Richtigkeit seiner Ausführungen überzeuge. Auch die Gedankenordnung solle bei der Rückgabe besprochen werden. Es zeige sich ein gewisser Zusammenhang des deutschen Aufsatzes mit der Philosophie; daher müsse die Leitung des deutschen Aufsatzes in den oberen Klassen einem Lehrer anvertraut werden, der zugleich philosophische Bildung besitze. Der deutsche Aufsatz sei die schwierigste und zugleich wichtigste Aufgabe, die das Gymnasium zu lösen habe. — Unzweifelhaft enthalten die in ihren Hauptzügen skizzierten Ausführungen recht beachtenswerte Winke. Wenn auch die Klagen über geringe Leistungen im deutschen Aufsatz vielleicht nicht mehr so häufig sind wie früher, so sind sie doch nicht verstummt. Einer solchen Klage giebt neuerdings Ausdruck G. Neudecker, *Die Klagen über geringe Leistungen der Abiturienten und Kandidaten im deutschen Aufsatz*, ZblR. Jahrgang 1900, S. 287 ff., ohne indes zugleich Mittel zur Abstellung der Mifsstände anzugeben. Es sei, so meint Verf., früher wohl nicht viel anders gewesen. Es sei auch keine Kleinigkeit, aus dem Stegreif eine Abhandlung zu schreiben. Dreierlei gehöre dazu, dafs ein Aufsatz gelinge: Sachkenntnis, die Fähigkeit, die Sachkenntnis in zweckmäfsiger Gedankenverbindung zu verwerten, und ein guter Stil. Vielfach seien Mifsgriffe in der Wahl der Aufgaben zu beklagen. Auch habe nicht jeder Schüler das nötige Talent, die Sache recht zu behandeln. Dies Talent hänge mit der Phantasie zusammen und könne nicht gut gelehrt werden. Sprachliche Korrektheit lasse sich lehren, aber Gewandtheit schon nicht mehr. Die Klagen über die mangelhaften Leistungen im deutschen Aufsatz seien hauptsächlich durch die Wahrnehmung eines Rückganges in der Sprachgewandtheit veranlafst. Auf diese habe schon E. v. Hartmann hingewiesen; er habe dies erklärt 1. aus dem immer stärkeren Empordringen aus minder gebildeten Schichten zu den studierten Berufen; 2. aus dem schlechten Zeitungsdeutsch; 3. aus der Mifsachtung der feineren Form; 4. aus dem Sinken des Antriebs zur Lektüre guter Schriftsteller als einer Folge der zunehmenden Schulüberbürdung. — Mögen schon die anderen Gründe zutreffend sein, von einer Überbürdung der Schüler kann man doch wohl kaum sprechen. Übrigens ist es doch fraglich, ob wirklich die schriftlichen Leistungen im Deutschen so mangelhaft sind, wie zuweilen behauptet wird. Etwas Vollendetes kann man von jungen Leuten von 18 bis 19 Jahren nicht verlangen. Man darf die Anforderungen nicht zu hoch spannen. Sprachrichtigkeit und Verständlichkeit ist die Hauptsache. Mancher, der sich später auch als Stilist gut bewährt hat, hat einen immerhin nur mäfsigen Forderungen genügenden Aufsatz bei der Reifeprüfung geschrieben. Auch kommt es sehr auf die dabei gestellte Aufgabe an. — Die Direktoren-Versammlung von Schleswig-Holstein hat sich jüngst mit der Frage beschäftigt: *Welche Art Aufgaben empfehlen sich besonders für die*

deutschen Reifeprüfungsaufsätze? Und welcher Mafsstab ist bei Beurteilung dieser Aufsätze anzulegen? Angenommen wurden dabei auf Grund der erstatteten Berichte und der Verhandlungen die nachstehend genannten Leitsätze: A. Gebiete der Themata: 1. Solche Aufgaben empfehlen sich am meisten, zu denen der Schulunterricht den Stoff geliefert hat; 2. von den verschiedenen Stoffgebieten kommt zunächst die Lektüre in Betracht. Neben den deutschen sind die fremdsprachlichen Schriftsteller zu verwerten und zwar in erster Reihe die Dichter; 3. auch Aufgaben aus den übrigen Lehrgebieten, namentlich aus der alten und neuen Geschichte, aber auch aus der Religion, der Erdkunde und — bei Realanstalten — der Naturlehre sind zu empfehlen, zumal wenn der betreffende Unterricht in der Hand des Deutschlehrers liegt; 4. allgemeine Themata sind wohl brauchbar, wenn sie Fragen stellen, über welche die Schüler auf Grund ihrer bisherigen Schulbildung oder eigenen Lebenserfahrungen ein Urteil fällen können; 5. die drei vorzuschlagenden Themata werden am besten so gewählt, dafs sie von recht verschiedener Art sind. B. Anforderungen an das Thema: 6. Das Thema mufs so gestellt sein, dafs aus der Behandlung desselben auf die Urteilsfähigkeit der Schüler geschlossen werden kann; 7. das Thema mufs bestimmt gefafst sein und jedes Mifsverständnis ausschliefsen. C. Anforderungen an die Arbeiten: 8. Von dem Abiturientenaufsatz ist zu verlangen: a) Thematische Behandlung, b) verständige Anordnung, c) Behandlung der wichtigsten Gesichtspunkte, d) Korrektheit in grammatischer, orthographischer und im allgemeinen auch in stilistischer Beziehung, ohne dafs auf offenbare Flüchtigkeiten zu viel Gewicht gelegt werden darf; 9. nicht verlangt werden kann: a) erschöpfende Behandlung des Themas, b) stilistische Glätte; 10. eine falsche Auffassung des Themas braucht nicht unter allen Umständen ein ungenügendes Prädikat zur Folge zu haben. — Im ganzen wird man diesen, wie man wohl sieht, auf Grund reicher Erfahrung aufgestellten Grundsätzen nur zustimmen können. Dem Leitsatz 3 möchten wir nicht im ganzen Umfange zustimmen; wenigstens möchten wir keine Aufgaben zum deutschen Prüfungsaufsatz aus der Religion entnommen wissen. Mit Leitsatz 4 empfehlen wir ab und zu auch die Stellung allgemeiner Aufgaben, die innerhalb des Gesichtskreises des Schülers liegen; aber hierbei mufs ganz besonders auch Leitsatz 7 beachtet werden, dafs jedes Mifsverständnis ausgeschlossen sein soll. Daher erscheinen uns Dichteraussprüche in bilderreicher Sprache, wie sie früher oft beliebt waren, als Aufgaben für den Prüfungsaufsatz völlig ungeeignet. Das heifst den Prüflingen Rätsel aufgeben. Mit den an die Arbeiten zu stellenden Anforderungen sind wir ganz einverstanden. — Eine grofse Auswahl von Aufsatzstoffen aus den griechischen Klassikern bietet F. Platz, *Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre*, LL. Heft 61, S. 31 ff. und Heft 62, S. 92 ff. Die Aufgaben sind entnommen der Ilias, aus Lysias, Äschylos' gefesseltem Prometheus und Agamemnon, Sophokles, König Ödipus, Ödipus auf Kolonos, Antigone,

Philoktetes, Elektra, Ajax und aus der Iphigenie des Euripides. — G. Hergel, *Demosthenes und der deutsche Unterricht*, LL. Heft 63, S. 61 f., zeigt, wie man die olynthischen Reden für das Deutsche verwerten kann. — Die Benutzung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes für den Aufsatz, den die Schleswig-holsteinsche Direktoren-Versammlung (allerdings nur an Realanstalten) auch bei dem Prüfungsaufsatz verwendet wissen will, empfiehlt auch der Aufsatz *Verwertung der Naturwissenschaften für Aufsatzthemen?*, PW. 125 ff. Manche Schüler seien vielleicht nicht so besonders für litterarische Aufgaben geeignet; auch sei es eine Stütze für den naturwissenschaftlichen Unterricht, wenn man daraus Aufgaben für die Aufsätze stelle. — Wir können uns nicht für eine ausgiebigere Benutzung dieser Stoffe entscheiden. Es wird im allgemeinen genügen, wenn aus denselben Aufgaben für die kleineren Ausarbeitungen entnommen werden. — Eine besonders wichtige Klasse in Beziehung auf den deutschen Aufsatz ist unzweifelhaft die U II. Da ist von grofsem Interesse der Aufsatz von H. Rick, *Der deutsche Aufsatz in U II*, NJ. S. 145 ff. Verf. geht davon aus, dafs im deutschen Aufsatz noch mehr geleistet werden könnte. Der Unterricht müsse systematischer betrieben werden. In U II sei der Aufsatz sehr wichtig. Der Schüler müsse zu der Erkenntnis kommen, welche Anforderungen man an eine geordnete Darstellung zu stellen habe. Besonders müsse der Schüler lernen, den Stoff zu ordnen. Wichtig sei die Wahl des Themas; jedes folgende müsse eigentlich einen Fortschritt zum vorhergehenden bedeuten. Der Aufsatz solle in U II vor allem eine sprachliche Übung sein. Im allgemeinen solle man keine Sentenzen als Aufgaben stellen. Aber auch die Auswahl aus dem Unterrichtsstoff sei schwierig. Es müsse eine Aufgabe sein, die nicht mehr verlange als einen gegebenen Stoff, der seiner Natur nach erzählender oder einfach beweisender Art sei, von einem bestimmten Gesichtspunkt aus, von welchem er eine einfache Teilung zulasse, darzulegen. Themata erzählender Art müfsten vorherrschen. Die Entwicklung des Stoffes müsse nach einem bestimmten Plan erfolgen. Das Ziel in dieser Klasse sei der Abschlufs der erzählenden Gattung, indem der Schüler geübt werde, auf diesem Gebiet an umfassenderen Stoffen das Wesentliche zu erkennen und herauszuheben (so z. B.: Wie läfst Vergil den Äneas nach Karthago kommen und dort Aufnahme finden?). Schwieriger seien schon die beweisenden Aufgaben, auch die, welche ein Verstehen und Darstellen von Empfindungen und seelischen Vorgängen verlangen. Vermittelnd seien solche, in denen mit der erzählenden auch die beweisende Form nebenbei zur Geltung gelange. Die Aufgaben müfsten sodann einen abgeschlossenen Kreis von Gedanken darstellen. Zu den Klassenaufsätzen solle man nur Aufgaben erzählender Art verwenden. Bei den der Lektüre entnommenen Aufgaben sollen die Schüler den Text mitbringen dürfen. Auch eine Anleitung solle man geben, auch für die Form der Einleitung und des Schlusses. Ein weiteres Mittel zur Anleitung biete die Durchsicht der Aufsätze und ihre Zurückgabe in der Klasse. Alle Aufsätze solle man

auf einmal abgeben; die Besprechung sei möglichst gewinnbringend zu gestalten. — Sicherlich wird eine Befolgung der vom Verf. gegebenen Winke von Vorteil sein.

Nachstehend betrachten wir noch einige methodische Schriften, welche von dem deutschen Aufsatz handeln. Boock geht in seiner Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten S. 154 zunächst von den Forderungen der Lehrpläne aus; danach sollen die Inhalte der Stilübungen aus dem Unterricht entnommen werden, eine Anleitung in der Auffindung der Hauptgesichtspunkte sei erforderlich, Einfachheit der Stilform sei zu verlangen. Das sei eine wohlerwogene, wohldurchdachte Entwicklungsreihe der Aufsatztheorie, die etwa folgendermafsen (den Formalstufen entsprechend) gefafst werden könne: 1. Auffindung der Inhalte, 2. Herstellung des Aufbaus, 3. Komposition des Aufsatzes. Dies werde sich auf den verschiedenen Stufen verschieden gestalten. Auf der Unterstufe werde es sich bei 1. um den Inhalt eines gegebenen Lesestücks handeln, welcher von dem Schüler durch die Analytik des Abfragens aufgenommen werden müsse. Den Aufbau habe man durch die synthetische Arbeit der Umsetzung der Haupthandlungen in Hauptteile zu erreichen; die neue Form sei dadurch zu gewinnen, dafs die in den Hauptteilen gebotenen Begriffe durch eine Satz für Satz sich vollziehende Nacherzählübung zu Gedanken würden. Für die Tertien ergebe sich (S. 158) die nachstehende Entwicklungsreihe der Aufsatzlehre: 1. Gewinnung des Inhalts aus mindestens zwei behandelten Stoffen; 2. Gewinnung eines neuen stilistischen Aufbaus aus der Vergleichung der Aufbaue beider Stoffe unter dem Gesichtspunkt eines besonderen Themas; 3. Gewinnung einer neuen Form durch die Kompositionsarbeit. Für die Oberstufe, welche Verf. von U II an rechnet, gestaltet sich die Sache natürlich bedeutend anders; der Inhalt ist hier aus mehreren momentan nicht vorliegenden Inhaltskomplexen, zum Teil aus der eigenen Erfahrung der Schüler zu entnehmen; zwischen den Inhalten müsse ein neuer Zusammenhang unter dem Gesichtspunkt des gestellten Themas hergestellt und so die Disposition gefunden werden. Die neue Form werde durch die Kompositionsarbeit ohne Nacherzählübung zu gewinnen sein. Die Unterschiede der drei für die entsprechenden Klassenstufen gewonnenen aufsatztheoretischen Entwicklungsreihen stellt Verf. S. 159 auf. Es folgt dann S. 161 ff. die aufsatztheoretische Betrachtung nach dem Inhalt. Verf. setzt sich zunächst mit den nicht selten gebrauchten Schlagwörtern: Umwandlung von Poesie in Prosa, Inhaltsangaben und Reproduktion auseinander. Das Thörichte und Falsche, was in den beiden ersteren liege, sei längst aufgezeigt und aus dem Wege geräumt. Das dritte hingegen treffe auf alle Schülerarbeiten aller Stufen zu; produktiv könne nur der erwachsene, gebildete Mensch sein. R. Lehmanns Verdienst sei es, den Begriff Reproduktion als allein anwendbar für die Schulstilübungen aufgezeigt zu haben. — Hinsichtlich des räumlichen Mafses der Stilübungen bemerkt Boock, dafs für VI bis zu einer Schreibseite, für V bis zu andert-

halb, für IV bis zu drei Seiten Text genügen. Für III dürften vier bis fünf Schreibseiten angemessen erscheinen. Stoffquelle sei für die Unterstufe ausschliefslich für die Tertien im wesentlichen das deutsche Lesebuch. Der Schwerpunkt der Unterstufe vermöge des Lesestoffes als Quelle für Stilübungen liege auf dem Gebiet der Prosa. In den beiden Tertien habe das Poetische den Vorrang. Auch die fremdsprachliche Lektüre sei in den Kreis hineinzuziehen. Das werde für den Schüler eine Vertiefung des schon in ihm vorhandenen Interesses bedeuten. Dann tritt das Verhältnis zwischen dem deutschen und dem fremdsprachlichen Unterricht ein, welches Münch als das einer gegenseitigen Dienstleistung bezeichnet. Nach Boock ist dazu die Vereinigung des Deutschen mit der Sprache, aus der ein Stoff entlehnt wird, in der Hand desselben Lehrers nicht einmal notwendig, wenngleich man sie als zweckmäfsig bezeichnen müsse. Hinsichtlich der sogenannten kleineren Ausarbeitungen auf dem Gebiet der Realfächer ist es B. zweifelhaft, ob es richtig ist, sie schon in IV beginnen zu lassen, vielleicht seien sie auch in U III noch nicht am Platze. Werde doch der Fachlehrer vielleicht nicht immer im stande sein, die dabei erforderlichen Hilfeleistungen sachgemäfs zu geben. Die Meinung sei nicht zutreffend, dafs jeder deutsche Lehrer deutschen Sprachunterricht methodisch zu geben vermöge. Habe man doch auch für das Deutsche Lehrwege, die dem Fache eigentümlich seien. Wir halten Boocks Bedenken für nicht erheblich. Bei jenen kleineren Ausarbeitungen kommt es nach unserer Ansicht nicht so sehr auf die methodische Behandlung an. Wenn es dem Lehrer gelingt, die Art der Ausdrucksweise, die er in seinem Fach braucht — und, fügen wir hinzu, die doch mindestens korrekt und angemessen sein mufs — den Schülern auch für die schriftliche Leistung zu eigen zu machen, dann wird der Zweck jener Arbeiten erfüllt werden. — Bei dieser Gelegenheit sei auf einen kleinen Aufsatz hingewiesen: F. Stürmer, *Die Ausarbeitungen,* Gm. Jahrg. 18, S. 557 f., welcher empfiehlt, jene kleinen Stilübungen ins Diarium machen zu lassen und in der Klasse zu verbessern. Die Schriftleitung der Zeitschrift ist dagegen, höchstens sei das in IV zulässig. Auch wir empfehlen, wie das ja wohl auch allgemein geschieht, die Anfertigung jener Arbeiten auf Blättern. — Doch kehren wir zu den Ausführungen Boocks zurück. Er sieht in der Benutzung des fremdsprachlichen Lesestoffes für den Aufsatz eine hervorragende Gelegenheit zur Schulung des Ausdrucks. Aber auch die anderen Unterrichtsgebiete können dabei verwertet werden. Nicht nur die Geschichte, sondern auch die Erdkunde könne, wie Münch das so vortrefflich gezeigt habe, herangezogen werden. Die Naturgeschichte liefere einen reichen Stoff für Beschreibungen und Schilderungen, sowie Vergleichungen. Zum Schlufs des über die Stoffquellen handelnden Abschnittes stellt B. die Arten von Aufgaben zusammen, welche vermieden werden müssen. (R. Lehmann habe sie sachgemäfs als „verfehlte Themen“ bezeichnet). Dahin gehören: Aufgaben, die wegen ihrer Allgemeinheit oder wegen der mangelnden Erfahrung des Schülers über seinen Gesichts-

kreis hinausgehen (so z. B. Lob des Landlebens durch einen Städter); ferner solche, die eine Erfindung von Erzählungen zur Veranschaulichung eines Sprichworts verlangen; desgleichen solche, die eine Nacherzählung von Selbsterlebtem (Partie, Spaziergang) fordern; endlich solche, die eine Schilderung von Landschaften verlangen, wozu die Anschauungsfähigkeit des Schülers noch lange nicht entwickelt genug sei. Mit Ausnahme derjenigen Aufgaben, welche die Wiedergabe von etwas Selbsterlebtem verlangen, halten auch wir die bezeichneten Themen für verfehlt. Daran aber, so meinen wir, kann man den Schüler ganz gut gewöhnen, dafs er etwas Selbsterlebtes erzählt. Solche Aufgaben werden sich für O III ganz gut eignen, und zwar für die auf dieser Stufe in den Lehrplänen verlangte Briefform. Beschreibungen von Örtlichkeiten der uns umgebenden Welt und Natur jedoch wie auch die Betrachtung von menschlichen Einrichtungen zur Verwertung dessen, was die Natur liefert, will B. zugelassen wissen. Allerdings gehört dazu eine sichere Leitung des Lehrers. Wir stimmen ihm ganz zu, wenn er sagt, dafs diese Art von Aufgaben, richtig behandelt, eine Vorschule für eine spätere sinnige Naturbetrachtung ist.

Was die Stoffanordnung betrifft, so ist nach B. für die Unterstufe der Aufbau eines Lesestückes zugleich die Anordnung für die daraus erwachsende Stilübung, für die Tertien entsteht eine neue Stoffanordnung unter dem Gesichtspunkt eines vergleichenden Themas, weil hier schon mindestens zwei Stoffe in Betracht kommen. Die Abstufungen nach der inhaltlichen Seite sollen dadurch zum Ausdruck gebracht werden, dafs für IV zu den Hauptteilen die wesentlichen Unterteile in Gestalt von Fragewörtern treten, während sie in III ziffermäfsig untergereiht werden. Nach der formalen Seite sollen die Stoffanordnungen die Abstufung dadurch zum Ausdruck bringen, dafs in IV der einleitende und der schliefsende Gedanke die Darstellung begrenzen, während in III einerseits aus denselben eine vollere Einleitung und ein vollerer Schlufs hervorgehen, anderseits der Übergang zwischen den Hauptteilen hinzukommt. Es empfehle sich die Anlage eines Sammelheftes für die Aufbaue der gelesenen Stücke, und zwar schon von Quarta ab.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Nach Boocks Ansicht liegt (s. S. 205) in dem Aufserachtlassen einer methodischen Abstufung der stilistischen Hilfeleistung und damit zugleich auch der Stillehre das ganze Elend der unzureichenden Ergebnisse der Aufsätze auf den höheren Lehranstalten begründet. Für die Stillehre bestehe nur das allgemeine Gesetz: Setzung des Vorbildes und Aufforderung zum Nachmachen. Abgesehen davon, dafs der Gegenstand, über den er schreiben soll, dem Schüler ganz bekannt sein müsse, habe man auch seine Sprechfähigkeit sehr zu üben. Diese Pflicht falle allen Lehrfächern zu, namentlich aber dem deutschen. Schiller sage ganz mit Recht, wer

ohne solche Sprechübungen Aufsätze verlange, der gleiche einem, der da ernten will, ohne gesät zu haben. Solche Sprechübungen ermöglichen die Inhaltsanalysen der Lesestücke. Man müsse die Schüler in einem verständigen Nacherzählen ausbilden. Dasselbe solle nicht als abgeschlossenes Ganzes hintereinander geliefert, sondern sich Satz für Satz in gemeinsamer Arbeit und unter ständiger Kontrolle des Lehrers vollziehen. Daraus könne die Stillehre belebende Kraft schöpfen. Das in solchen Übungen im Nacherzählen in gemeinsamer Arbeit entstandene neue Kleid eines behandelten Stoffes sei die mündliche Form des Aufsatzes. In solchen Nacherzählungen könne man auch das Treffende des Ausdrucks pflegen und den Schülern die so lästige Breite abgewöhnen. Auch auf Ausdruckswechsel könne man hinwirken, desgleichen auf die Wahl der Zeitform. Empfehlen dürfte es sich, einen Entwurf der neuen Form als Muster auszuarbeiten. Bei der nun folgenden genaueren Erörterung der Technik der Stilübungen warnt B. von vornherein vor einer Niederschrift mechanisch auswendig gelernter Inhalte, ebenso vor der mechanischen Einprägung der Stoffe durch vieles Vor- und Nacherzählen. Man solle möglichst auf eine judiziöse Aneignung der Stoffe hinwirken. Nur so schaffe man die Fundamente für die Ausbildung in den höheren stilistischen Anforderungen der Oberklassen. Er wünscht solche Aufschreibeübungen übrigens bereits von VI an, während die Lehrpläne sie erst von V ab zulassen, und zwar erst im zweiten Halbjahr. Den Ausgangspunkt für die Nacherzählübung bilde das Schema des Lesestückaufbaus. Die Findung der neuen Form solle sich in Frage und Antwort abspielen. Die Antworten sollen indes in vollen Sätzen gegeben werden. Aus der mündlichen Vorarbeit habe dann die Niederschrift zu erwachsen, die sich in VI gleich daran zu schliefsen habe, in V jedoch als häusliche Leistung aufzugeben sei. Als erschwerende Aufgabe könne dann gestellt werden, die Form der Aufschreibübung in der Weise umzugestalten, dafs eine der handelnden Personen das Geschehnis als etwas Selbsterlebtes mitteile. Anders stelle sich die Sache in der IV. In der mündlichen Vorarbeit in dieser Klasse sei der Platz, wo das durch die Grammatik gelehrte Verbinden von Begriffen zu Gedanken, d. h. zu grammatisch- und logisch-einwandfreien Sätzen, seine Thätigkeit entfalten könne und entfalten müsse. Der Quartaner lerne schon selbstständiger denken und sich selbständiger schriftlich ausdrücken. Die Technik der Stilübungen werde sich in dieser Klasse der Fragewörter zu bedienen haben. Auf den logischen Zusammenhang der Satzgebilde unter sich sei zu halten. In gemeinsamer Arbeit solle man Synonyme für niedergeschriebene Worte finden; unter diesen dem Schüler die Auswahl für seine Reinschrift freistellen. In den Tertien verlange die formale Seite des Aufsatzes Belehrungen über Modus, Stellung, Beziehung, über falschen und ungenauen Ausdruck. Die Methode der mündlichen Vorarbeit, Satz für Satz zu bilden, sei auch noch in dem ersten Halbjahr der U III beizubehalten. Die wesentliche Vorarbeit bestehe in der Schaffung einer neuen Stoffanordnung. Eine besondere Be-

rücksichtigung erheische die Ausbildung im Bilden von Einleitungen, Übergängen und Schlüssen. Dringend anzuraten sei es, aus dem Einzelbeispiel das Prinzip abzuleiten. Als Variationsaufgabe empfehle sich auf dieser Stufe aus Gründen der Ausdruckspflege und der Stilbildung die Umsetzung der Redeform eines Stoffes der Fremdsprache in das Deutsche. Am Schlufs der Erörterungen Boocks finden wir eine Anzahl von Beispielen aus der Praxis. — Wir sind fest davon überzeugt, dafs die von B. angegebenen Wege zum Ziele führen; seine Art der methodischen Behandlung empfiehlt sich auch für die Stilübungen sehr. Hin und wieder können wir uns seinen Anschauungen nicht anschliefsen, so z. B. glauben wir, dafs es besser ist, mit den Aufsätzen, wie die Lehrpläne es vorschreiben, erst in V zu beginnen. Alles in allem jedoch empfehlen wir sein Werk den Fachgenossen angelegentlichst auch für die stilistische Seite des deutschen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe. — B. Schmeier, *Winke für die Anfertigung der schriftlichen deutschen Arbeiten und das Übersetzen aus den Fremdsprachen* (Jahresbericht des Progymn. Tremessen), bezieht sich zum grofsen Teil auch auf die stilistische Seite. Voran gehen 14 allgemeine Winke. Der Schüler solle natürlich, einfach und klar schreiben, laut, deutlich, rein und ohne die Endsilben der Wörter zu verschlucken sprechen, auch möglichst jeden Tag ein Stück aus dem Lesebuch lesen, sich gern am lauten Vortragen eines schönen Gedichts freuen. Uhland solle zu diesem Zweck sein Lieblingsdichter werden. Den Aufsatz solle er nicht früher ins Reine schreiben, als bis er ihn noch einmal laut vorgelesen habe. Über den Inhalt eines gelesenen Kapitels aus der deutschen wie aus der fremdsprachlichen Lektüre solle er sich Rechenschaft geben, über seine Privatlektüre Buch führen, sich von jeder pessimistischen, Geist und Herz zerfressenden Lektüre fernhalten, sehend und hörend durch die Welt gehen, auch für die Thätigkeiten im täglichen Leben ein besonders offenes Auge haben. Wichtig sei es ferner, sich von jedem Wort in der fremdsprachlichen Lektüre die Grundbedeutung fest einzuprägen, beim Lernen der Vokabeln auch das äufsere Wort- und Lautbild festzuhalten. Ein grofses Gewicht solle man auf die sinnfällige Bedeutung der Präpositionen legen; wirke man doch ganz besonders durch die Macht und die Plastik der Sprache. Ähnlich aussehende Formen habe man besonders scharf ins Auge zu fassen. Bei der Übersetzung einer Schriftstelle müsse man sich stets dessen bewufst sein, dafs man Gedanken übersetzen solle, nicht Worte. — Die dann folgenden 31 Winke beziehen sich vorzugsweise auf stilistische Dinge. Wir heben einige derselben hervor. Stets solle man daran denken, dafs Hauptgedanken in Hauptsätze, Nebengedanken in Nebensätze gehören. Zu meiden seien alle überflüssigen Redensarten, Tautologieen, geschraubte Höflichkeitsphrasen, unwahre Superlative u. dgl. Kein Fremdwort solle man anwenden, wenn man ein gutes deutsches Wort dafür setzen könne. Im Gebrauch der Fürwörter und der Verhältniswörter solle man sehr vorsichtig sein, auch hinsichtlich der Umstandswörter und Bindewörter. Zu meiden sei der

Wechsel der Zeiten; eine ganz besondere Sorgfalt sei auf die abhängige Redeform zu verwenden. Die wichtigsten darüber vom Verf. aufgestellten Regeln werden dem Schüler einen guten Anhalt geben. Bei der Übersetzung aus den fremden Sprachen solle man sich nur der einfachsten Hilfsmittel bedienen. Den Atlas solle man viel, das Wörterbuch wenig brauchen. Die Seele alles Übersetzens sei das Konstruieren. Lange Perioden solle man bei der Übersetzung nicht nachahmen, sondern sie vielmehr in mehrere kurze Sätze zerlegen. Bei der Übersetzung solle möglichst jedem Schriftsteller das ihm eigentümliche Gepräge bleiben. — H. Schiller, *Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. I. Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre.* ist wie Boock für den Beginn des Aufsatzes in VI, ja, meint sogar, man könne mit ihm in der obersten Abteilung einer dreiklassigen Vorschule anfangen. Ganz anders als die jedes anderen Unterrichtsgegenstandes sei die Stellung der Muttersprache in den Schulen. Unter anderem habe er die Schüler zu befähigen, „die aus dem Gesamtunterricht gewonnenen und dem Bewufstseinsinhalt des Schülers angehörigen Gedanken in sprachrichtiger Form zum Ausdruck zu bringen“. Dies könne aber nur die Hochsprache sein. Man könne sagen, die Schule habe die Aufgabe, den Dialekt in die Buchsprache umzuwandeln; man könne auch sagen, sie habe die Aufgabe, den etwa aus 300 – 600 Wörtern und Ausdrücken bestehenden frei verfügbaren Wortschatz der Kinder, von dem ein Teil blofs dialektisch ist, im Laufe der Schulzeit auf etwa 1000 – 4000 zu erhöhen, die nicht vorhandene unterordnende Satzverbindung zu schaffen und die Gesetze der Buchsprache in grammatischer und ästhetischer Hinsicht mehr oder weniger zum Besitz der Schüler zu bringen. Der schriftlichen Leistung müsse die mündliche vorangehen. Reproduzierende Produktion sei das höchste, was man von dem Schüler verlangen könne. Namentlich Hiecke, aber auch noch Laas hätten die Forderungen zu hoch gespannt. Oft falle in den Schulen, niederen und höheren, die Armut an Ausdrücken für dieselbe oder eine ähnliche Thatsache auf. Dies komme daher, weil das Sprachgefühl und das Sprachbewufstsein der Schüler zu schwach entwickelt seien. In den mittleren Klassen falle besonders die Unbeholfenheit in der Satzbildung auf. Daraus habe man für die Methode des Aufsätzchens zu lernen, dafs Hauptaufgabe sei die Vermehrung und Sicherung des Wortschatzes der Buchsprache und die Förderung der Fähigkeit der Schüler, diesen in freier Verfügung zu verwenden. Wenn Sch. weiter sagt, jedes im Unterricht behandelte Lesestück müsse mit einem positiven Gewinn für den Buchsprachwortschatz abschliefsen — worin er sich mit Boock berührt — so werden wir das nur billigen können. Am Anfang einer jeden Stunde und ebenso am Schlufs empfehle es sich zusammenzufassen, was an neuem Sprachgut erworben sei. Das Vergessen könne man dadurch verhüten, dafs man die neuen Begriffe stets wieder reproduzieren und in neue Assoziationen bringen lasse. So habe denn das dritte Schuljahr die Aufgabe, im Aufsätzchen den in systematischem und

wohlberechnetem Verfahren erweiterten buchsprachlichen Wortschatz zu einigermafsen sicherer Anwendung zu bringen und die gebräuchlichsten Formen der Bei- und Unterordnung von kleinen Sätzchen geläufig zu machen. Selbstverständliche Voraussetzung dabei müsse die Kenntnis des Wichtigsten aus der Rechtschreibung und Zeichensetzung sein. Alles das müsse natürlich der mündliche Unterricht vorbereiten. Als Beispiel zur Veranschaulichung seines Verfahrens wählt Verf. die Fabel „Der Wolf und der Mensch". Zuerst erfolgt die Einprägung des Inhalts, dann die sprachliche Durchdringung, die Satzverbindungen usw. Um die Fehler gegen die Rechtschreibung auf das geringste Mafs zu beschränken, empfehle es sich, vor dem Niederschreiben des Aufsätzchens erst ein Diktat zu geben, in dem die neugeübten und besonders die im Aufsätzchen zur Verwendung gelangenden Wörter und Ausdrücke enthalten sind. Ganz besonders komme es auch auf die Schulung des Gedächtnisses an, bei der man zwei Hauptteile unterscheiden könne: die Übung des Schülers in einem sorgfältigen und methodischen Prozefs der Erwerbung und der Übung in der Wiedererneuerung des Gelernten. Notwendig sei eine öftere Wiederholung des Aufgenommenen. Eine Anzahl in einer Anlage hinzugefügter Aufsätzchen aus der Feder besserer und geringerer Schüler veranschaulicht, was bei der vom Verf. empfohlenen Methode erreicht werden kann.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Ad. Dieckmeyer, *Ein wichtiges Stoffgebiet für deutsche Aufsätze mit einer Themensammlung im Anhange* (Beilage zum Jahresbericht der Oberrealschule Bochum), geht davon aus, dafs nach den Lehrplänen die Aufsätze zumeist dem Schulstoff entnommen werden sollen und die Darstellung des Selbsterlebten nur selten vorkomme. Damit erleide jenes grofse Gebiet, aus welchem dem Schüler aufserhalb der Schule beständig neue Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen zugeführt werden, das lebendige Leben der Gegenwart, eine bedeutende Einschränkung. Die deutsche Lektüre, die fremden Sprachen, die Geschichte und Erdkunde versetzen den Schüler vielmehr in vergangene Zeiten als in die Gegenwart, vielmehr in fremde Gegenden als in die Heimat, beschäftigen sich vielmehr mit dem Leben und der Kultur fremder Völker als mit den Zuständen unseres Volkes. Verf. wendet sich nun gegen eine solche Einseitigkeit. Viele werden, wenn sie in der Schule sich eben nur auf den dort vorgeschriebenen Gebieten bewegen, nach dem Austritt aus derselben sich höchst unbeholfen und ungeschickt stellen. So redet er denn solchen Aufsätzen das Wort, die an die lebendige Gegenwart anknüpfen. Das Gebiet solcher Aufgaben sei für den Schüler garnicht klein, dafür sorge schon unser hoch entwickeltes Verkehrsleben, welches unsere Jugend bald über die nächste Umgebung hinausbringe und den Kreis für seine Beobachtungen von Jahr zu erweitere. Das Leben in der Stadt und auf dem Lande rege den Schüler zu allerlei Beobachtungen an, die eine Quelle

für den Aufsatz bilden könnten. Natürlich müsse der Stoff sorgfältig geprüft werden. Namentlich komme es auch auf eine richtige Formulierung der Aufgabe an. Bei der Stellung derselben müsse der Stoff sorgsam umgrenzt werden. Bei Berichten über Selbsterlebtes eigne sich die Briefform besonders. Im Anhang bringt Verf. eine Sammlung von Aufgaben der von ihm empfohlenen Art, die sich an einen städtischen Mittelpunkt anlehnen.

Die vom Verf. gegebenen Winke sind wohl zu beachten. Wenn auch die Lehrpläne Aufgaben der gedachen Art nicht ganz ausschliefsen, so treten dieselben erfahrungsmäfsig häufig noch sehr zurück. Voraussetzung ist wohl für sie, dafs das Lesebuch derartige Stoffe bietet, so dafs der Schüler sich bei seiner Arbeit an Lesestücke anlehnen und aus ihnen lernen kann.

Nachstehend nennen wie die im Berichtsjahr auf diesem Gebiet erschienenen Hilfsmittel, welche uns zugegangen sind. K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen,* erster Teil, ist bereits in 4. Auflage erschienen. Das praktische Buch, welches eine gute Aufnahme gefunden hat (s. ZR. Jahrg. 25, S. 279) enthält eine grofse Menge von brauchbaren Aufsatzstoffen im Anschlufs an die Lektüre und aus dem Leben. Am Schlufs giebt Verf. eine ganze Anzahl von Briefmustern für die verschiedenartigsten Fälle. Verf. legt bei den Aufsätzen, die sämtlich ausgeführt sind, auch ganz besonderes Gewicht auf die Anordnung der Gedanken, welche immer vorangestellt ist. — Den beiden ersten, für die Unter- und Mittelstufe bestimmten Teilen ist nunmehr auch noch ein dritter gefolgt: *Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten, dritter Teil: Eine Auswahl von Musterstücken, Schulaufsätzen, Entwürfen und Aufgaben für die höheren Klassen unter Mitwirkung von E. Hartmann zusammengestellt und herausgegeben.* Die Aufgaben sind teils litterarisch, teils geschichtlich, teils auch allgemeiner Art. Auch die altklassische Litteratur ist berücksichtigt. Auch hier haben wir eine sehr reichhaltige Stoffsammlung, die dem Lehrer des Deutschen eine gute Anregung zu geben vermag, die aber auch dem Schüler, der sich selbst im Deutschen vervollkommnen will, gute Dienste leisten kann. — Ob es praktisch war, aus Lessings Emilia Galotti fünf Aufgaben zu entnehmen, lassen wir dahingestellt. Dies Trauerspiel wird im ganzen doch in den Schulen nur wenig gelesen. Übrigens bietet ein Teil der Aufgaben nur ausführliche Gedankenordnungen. Aus der Geschichte sind (vgl. S. 355) nur Aufgaben ohne irgendwelche Ausführung angegeben. — K. Goebel, *Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen,* 2. Auflage. In der Einleitung erklärt Verf. für die Aufstellung des Themas drei Erfordernisse für notwendig: Es müsse im Gesichtskreis der Schüler liegen, es solle Gelegenheit zu einer klaren Gliederung und Disposition geben und es müsse das geistige Wesen des Schülers heben und fördern. Dies deckt sich im ganzen mit den auch sonst gestellten Anforderungen. Es wird

dann der Gang geschildert, welchen die Aufsatzarbeit von der inventio bis zur Ausführung zu nehmen hat, wobei man ersieht, dafs Verf. ebenso auf die Gedankenarbeit wie auf die sprachliche Darstellung Gewicht legt. Das vor 25 Jahren zum ersten Mal erschienene, dem Berichterstatter längst vorteilhaft bekannte Werkchen ist ein recht brauchbares Hilfsmittel. — *Adolf Heinzes praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsätze* ist, gänzlich umgearbeitet von H. Heinze, im Berichtsjahr in 6. Auflage erschienen, und zwar ist uns das erste und dritte Bändchen zugegangen, das erstere Stoff aus der Geschichte, aus der Kulturgeschichte, Religion, Philosophie und Ästhetik, aus den Schriftstellern der Griechen und Römer, und Aussprüche und Sprichwörter der Griechen und Römer enthaltend, das letztere 126 Aussprüche und Sinnsprüche. Die Arbeit Adolf Heinzes ist wegen der logischen Ordnung der Gedanken und wegen der Übersichtlichkeit und Klarheit von jeher sehr geschätzt worden. Es ist verdienstlich, dafs der Sohn des Verfassers die Aufsatzstoffe wieder weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat. Übrigens sei besonders noch die Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit der Aufgaben hervorgehoben. — Aus der bekannten Sammlung *Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen*, zusammengestellt von H. Heinze und W. Schröder, sind in 2. Auflage bereits erschienen das 4. Bändchen (Aufgaben aus „Götz von Berlichingen“ und „Egmont“ von Heinze), das 5. (Aufgaben aus „Iphigenie auf Tauris“ von Heinze), das 6. (Aufgaben aus „Hermann und Dorothea“ von Heinze) und das 7. (Aufgaben aus „Minna von Barnhelm“ von Schröder). Wir haben auf diese sehr brauchbare Sammlung und Fundgrube guten Aufsatzstoffes bereits wiederholt empfehlend hingewiesen. Das 11., 12. und 13. Bändchen dieses Werkes wird neuerdings anerkannt Gm. 16, S. 532. — Als ein besonders erfreuliches Zeichen ist es anzusehen, dafs von dem Werk *Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist, für die obersten Klassen höherer Lehranstalten von* P. Klaucke, eine zweite Auflage notwendig geworden ist. Herausgegeben ist dieselbe von R. Lehmann, dem bekannten Verf. des Werkes *Der deutsche Unterricht*. Des leider allzufrüh verstorbenen Klaucke Werk ist eines der vortrefflichsten Hilfsmittel für den Lehrer. Einen Nutzen allerdings wird derselbe, wie der Herausgeber im Vorwort richtig bemerkt, nur dann davon haben, wenn er es eingehend studiert. Klaucke war einer der ersten, die als Quelle für den deutschen Aufsatz hauptsächlich die deutsche Litteratur benutzt wissen wollten. Inzwischen hat sich diese Anschauung immer weiter verbreitet, und so ist denn dieses Buch jetzt so recht eigentlich zeitgemäfs. Diese zweite Auflage ist ein wörtlicher Abdruck der ersten; die von dem Herausgeber hinzugefügten Zusätze sind durch den Druck bereits als solche kenntlich gemacht. Hauptvorzüge des Werkes sind die Gründlichkeit und die sehr eingehende Verarbeitung des aus den deutschen Schriftwerken gewonnenen Stoffes. Dasselbe ist, wie wenige, geeignet, auf eine Vertiefung in die klassische Lektüre hinzuwirken. Aber es gehört seitens des Lehrers auch

eine tüchtige Geistesarbeit dazu, wenn er das Buch so recht mit Nutzen lesen will. Der Herausgeber hat ganz recht, wenn er sagt, dafs es Schülern seiner ganzen Anlage nach überhaupt nicht zugänglich ist. — Ebenfalls ein ganz brauchbares Hilfsmittel haben wir in H. Kluge, *Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für höhere Unterrichtsanstalten.* Erschienen ist es bereits in 10. Auflage. Die im ganzen 331 Aufgaben, von denen wir Stoffsammlungen beziehungsweise Gedankenanordnungen darin vorfinden, sind vorwiegend der Litteratur und Geschichte entnommen; der letzte Teil enthält Themata gemischten Inhalts, unter denen sich eine ganze Anzahl sogenannter allgemeiner Aufgaben befindet. Voran geht eine kurze Anleitung für den deutschen Aufsatz, die sich auf den Inhalt und auf die Form bezieht. Das Buch ist Lehrern und Schülern sehr zu empfehlen. — P. Leonhardi, *Deutsche Aufsätze für den Schulgebrauch.* ist vorzugsweise für Mädchenschulen bestimmt und aus längerer Unterrichts-Erfahrung an solchen hervorgegangen. Wenn auch ein grofser Teil der Stoffe den verschiedenen Unterrichtsgebieten entnommen ist, so hat Verf. andere wieder dem Erfahrungskreis entlehnt, in welchem das Kind lebt. So bilden denn die Aufgaben zu den Aufsätzen auch Vorgänge des täglichen Lebens in Schule und Haus, allerlei Erfahrungen, wie sie die Schüler selbst machen. Eine Anzahl ist in Briefform und inhaltlich dem Leben der heranwachsenden weiblichen Jugend entnommen. Verf. will eben damit erreichen, dafs die Schüler sich ihren eigenen Stil bilden. Alle Aufgaben sind ausgeführt und zeigen eine leicht verständliche, gefällige Sprache. Wir sind überzeugt, dafs das Buch Lehrern an höheren Mädchenschulen gute Dienste leisten wird. — Eine neue Sammlung, ein Seitenstück zu den Bändchen von Heinze und Schröder, ist *Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima,* zusammengestellt von P. Probasel und J. Wahner, wovon das erste Bändchen vorliegt: *Aufgaben aus Lessings „Laokoon"*, zusammengestellt von Wahner. Das Heft enthält 51 ausgeführte Gedankenordnungen beziehungsweise Stoffsammlungen, denen am Schlufs noch 403 Aufgaben hinzugefügt sind, alle in näherer oder weiterer Bezugnahme auf Lessings Schrift. Die Zusammenstellung ist für die Vertiefung der Laokoon-Lektüre sehr förderlich. Aber auch das Verständnis so mancher Dichtung, die in den Kreis der Betrachtung hineingezogen ist, wird vertieft. Es werden nämlich vielfach die von Lessing im Laokoon aufgestellten Gesetze auf dichterische Schöpfungen angewendet. Dahin gehört z. B. die Aufgabe S. 64 f.: „Hat Goethe recht, wenn er von seiner Ballade „Der Fischer" sagt, dergleichen lasse sich nicht malen?" — F. Teetz, *Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten.* zweites Bändchen: *Zweiter Teil der „Aufgaben aus Schillers Balladen und Romanzen"*, drittes Bändchen: *Das Lied von der Glocke.* Auch hier haben wir eine praktische Verwertung des Lektürestoffes zu Aufsatzzwecken. Das erste Bändchen dieser Sammlung haben wir bereits früher in diesen Berichten empfohlen. Das zweite Bändchen enthält Aufgaben im Anschlufs an die Schillerschen Balladen „Der Kampf

mit dem Drachen", „Die Bürgschaft", „Hero und Leander", „Der Graf von Habsburg", „Der Alpenjäger" und am Schlufs noch neun zusammenfassende. Aufser den ausführlich behandelten bietet Verf. bei jeder Ballade noch eine ganze Anzahl zur Auswahl. Das ist alles Aufsatzstoff für die beiden Tertien. Das dritte Bändchen ist eine ausgiebige Verwertung des Liedes von der Glocke; es enthält 59 ausgeführte Aufgaben, überdies auch noch andere zur Auswahl. Das erste Heft fanden wir sehr empfohlen ZG. Jahrg. 54, 677. — Die beiden jetzt vorliegenden reihen sich ihm würdig an.

V. Die freien Vorträge.

Beck, *Bemerkungen zu den kurzen freien Vorträgen der Primaner unserer Realschule* (Jahresbericht der Realschule Barmen), enthält persönliche aus eigenem Schulbetrieb hervorgegangene Beobachtungen, Erfahrungen und sich daran anschliefsende Erörterungen. Die Vorträge bedürfen nach des Verf. Ansicht mancherlei Vorbereitungen; manche der erforderlichen Vorübungen seien bereits in den unteren und mittleren Klassen vorzunehmen. Geübt werden müsse sinngemäfses und ausdrucksvolles Sprechen. Der Lehrer müsse nicht nur hinsichtlich der deutlichen Aussprache, sondern auch in seiner ganzen Sprech- und Redeweise vorbildlich für den Schüler sein. Ferner solle man schon von Sexta ab auf möglichst zusammenhängendes Sprechen dringen. Der Schüler solle sich schon früh eine gewisse Sicherheit und Unbefangenheit des Ausdrucks aneignen; daran gewöhne man ihn, wenn man auswendig Gelerntes vom Pulte aus oder vor der Klasse aufsagen lasse. Bei den ersten Vorträgen habe man auf eine schriftliche Ausarbeitung zu dringen. Der Lehrer müsse an verschiedenen Beispielen zeigen, wie man einen Vortrag anzufassen habe; auch zur Einübung müsse man eine Anleitung geben. Die Hauptaufgabe liege in der Wahl geeigneter Themata. In manchen Fällen sei es ganz dienlich, der ganzen Klasse eine und dieselbe Aufgabe zu stellen, aber, wenn jeder Schüler seine eigene erhalte, sei diese Abwechselung doch recht vorteilhaft. Ab und zu werde man aus einer Reihe von vorgeschlagenen Aufgaben die Schüler selbst eine Auswahl treffen lassen (dies Verfahren empfiehlt sich nach unserer Erfahrung für die Prima einer Vollanstalt sehr). Den Stoff für die Vorträge solle nach den Lehrplänen in erster Linie das Gelesene abgeben; es empfehle sich aber, ihn auch aus anderen Gebieten zu entnehmen, so aus der Geschichte und Erdkunde. Dadurch würden jene Fächer auch ihrerseits gestützt und gefördert. Auch der naturwissenschaftliche Unterricht sei für die Vorträge sehr wohl zu verwerten. Verf. empfiehlt ganze Vortragsstunden anzusetzen. Wir halten dies nicht für praktisch. Es erscheint uns besser, die Vorträge auf einen längeren Zeitraum zu verteilen und in einer deutschen Stunde nur einen bis zwei halten zu lassen. Achten solle man

bei dem Vortrag selbst auf Stellung und Haltung. Hierin stimmen wir dem Verf. bei, auch darin, dafs man den Vortragenden nicht unterbrechen solle. Auch wir halten es für richtig, die Klasse zur Beurteilung des Vortrags heranzuziehen und dadurch alle Schüler zu reger Beteiligung und Mitarbeit zu veranlassen. Am Anfang sollen die Vorträge nur vier bis fünf Minuten dauern. Am besten werde man mit denselben nach Beendigung eines Teils der vorgeschriebenen Lektüre beginnen.

Verf. legt mit Recht „der geistigen Gymnastik", die er in den Vorträgen sieht, einen hohen Wert bei; überdies seien die Übungen der Art für manchen Zögling demnächst im Kampfe ums Dasein ein brauchbares Rüstzeug. — Hier weisen wir auch auf A. Tietz, *Deklamatorische Übungen auf dem Gymnasium II*, hin, eine Fortsetzung der von uns Jb. XIII, S. 59 erwähnten und empfohlenen Abhandlung (Jahresbericht des Ludwigs-Gymnasiums in Cöthen). Die Ausführungen des Verf. sind deshalb von ganz besonderem Interesse, weil sie auf den engen Zusammenhang hinweisen, in dem Deklamation und Musik miteinander stehen. Es wäre sehr zu wünschen, dafs auf den höheren Lehranstalten die Sprechübungen und Deklamationen in der vom Verf. empfohlenen Weise abgehalten werden möchten. Wir haben nur ein Bedenken: ob nicht zuviel musikalische Vorbildung vorausgesetzt wird.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Die demnächst erscheinenden abgeänderten preufsischen Lehrpläne werden, wie man hört, die Erfüllung eines seit Jahren von vielen Seiten geäufserten Wunsches bringen: es soll der Unterricht in der philosophischen Propädeutik, für den auch wir von jeher in diesen Berichten eingetreten sind, gestattet werden. Es läfst sich garnicht leugnen, dafs die Schüler ein lebhaftes Interesse für dergleichen Dinge haben, und anderseits kann es keine Frage sein, dafs eine Unterweisung in den Anfangsgründen der Psychologie und Logik auf die Ausbildung des Geistes einen günstigen Einflufs auszuüben vermag. – Von Interesse ist K. Zagojannis, *Eine Lehrprobe aus der philosophischen Propädeutik an einem griechischen Gymnasium*, LL. Heft 65, S. 41 ff. In Griechenland ist die Propädeutik schon seit dem Jahre 1836 Lehrgegenstand in den höheren Schulen. — Neuerdings ist nun im Zusammenhang mit der Entwicklung des realen Unterrichts und mit der Entstehung von Lehranstalten auf dieser Grundlage die Frage aufgeworfen worden, ob nicht auch die philosophische Unterweisung auf diesem Boden erwachsen könne. Davon handelt G. Holzmüller, *Über eine neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage als Beitrag zur Schulreform*, ZfS. 11, 353 f. Vielfach seien Klagen über einen Mangel an logischer Schulung auf den Gymnasien laut geworden. Dieselbe werde ja allerdings jetzt weniger geübt, da

in diese Gattung von Lehranstalten neuerdings andere Unterrichtsstoffe mehr eingedrungen seien, wie Geschichte und Naturwissenschaft. In den für die drei oberen Klassen bestimmten Lesebüchern müfsten philosophische Aufsätze auf naturwissenschaftlicher Grundlage enthalten sein (so von Du Bois-Reymond, Tyndall, Helmholtz). Sodann skizziert Verf. im wesentlichen den Inhalt des von uns bereits im vorigen Bericht erwähnten Buches von A. Schulte-Tigges, *Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht.* Damals war der die Methodenlehre enthaltende erste Teil dieses Werkes erschienen, jetzt liegt der zweite vor unter dem Titel *Die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens.* Der Weg, welchen uns der Verf. hier durch die allerwichtigsten, naturwissenschaftlichen Grundfragen führt, ist ein sehr interessanter. Die Hauptabschnitte des Buches sind: I. Die Erklärung der Erscheinungen in der leblosen Natur; II. die Erklärung der Lebenserscheinungen mit Ausschlufs der psychischen Erscheinungen; III. die Entwicklung der lebenden Welt; IV. die Erklärung der psychischen Erscheinungen; V. die Subjektivität unserer Erkenntnis. — Vermittelst der Kritik aller der bezeichneten Erscheinungen führt der Verf. ein Denk-Lehrgebäude auf. Und das Schlufsergebnis dieser philosophischen Betrachtung der Welt und der in ihr waltenden Kräfte ist, dafs Glaube und Wissen die Grundpfeiler einer harmonischen Entwicklung des menschlichen Geistes sind. Der Glaube tritt mit vollem Recht neben das Wissen, „nicht ein Aberglaube, der die Welt mit Dämonen und Geistern füllt, sondern der Glaube, wie er sich dem Gemüt im Ringen und Suchen nach jedem Ideal offenbart“ (S. 109 f.). Dem Buch beigegeben ist eine *Geschichtliche Übersicht.* Erwähnt sei noch, dafs das Werk von Schulte-Tigges zu wiederholten Malen empfohlen worden ist, so ZG. 54, S. 666, PA. 42, S. 247, BbG. 36, S. 275. — Im ganzen, so meinen wir, wird diese Art der Behandlung der philosophischen Propädeutik sich mehr für Anstalten realistischen Charakters eignen. Auf humanistischen Gymnasien wird sie besser in der bisher üblichen Weise getrieben werden. — Nachstehend nennen wir mehrere uns inzwischen zugegangene Erscheinungen auf dem philosophischen Gebiet. R. Grafsmann, *Die Geschichte der Philosophie,* giebt einen Überblick von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Verf. teilt die Geschichte der Philosophie in drei Zeiträume ein: 1. Der Zeitraum der griechischen Philosophie 600 bis 146 v. Chr.; 2. der Zeitraum des Verfalls der Philosophie 146 v. Chr. bis 1637 n. Chr.; 3. der Zeitraum der abendländischen oder neuen Philosophie seit 1637 n. Chr. Die Darstellung ist übersichtlich und klar, recht geeignet für einen weiteren Kreis gebildeter Lehrer, welche einen Einblick in den Gang der philosophischen Entwicklung gewinnen wollen. So ist denn das Buch angelegentlich zu empfehlen. Alle wichtigsten Personen und Erscheinungen auf dem einschlägigen Gebiet, gleichviel bei welchem Volk, werden berücksichtigt. — Von demselben Verf. rührt her *Die Logik,* ein durch und durch

wissenschaftliches Werk. Verf. geht davon aus, dafs, wenn man einen streng wissenschaftlichen Weg in der Logik einschlagen wolle, man nach dem Vorbild von Aristoteles und Leibniz zur Formelentwicklung übergehen müsse. Allerdings müsse die Formel, wie alle Gedanken, durch die Sprache mitgeteilt werden; wenn die Formel auf die Gegenstände des Denkens und der Sprache angewandt werden solle, so müsse es auch möglich sein, die Formel in die Sprache zu übersetzen. Neuerdings namentlich habe eine ganze Reihe von Gelehrten versucht, für die Logik den streng wissenschaftlichen Weg der Formelentwicklung aufzufinden. Thatsächlich habe allerdings weder der eine Weg, der mit Worten beweisen wollte, noch der andere, bei dem die vier algebraischen Rechnungsarten angewendet wurden, zum Ziele geführt. Da hat nun R. Grafsmann bereits im Jahre 1872 einen anderen Weg eingeschlagen, ohne eine Kenntnis von den mathematischen Vorarbeiten auf diesem Gebiet zu haben. Diese Arbeit beruhte auf einer früheren, von dem Verf. und seinem Bruder gemeinsam ausgeführten, nämlich einer Ableitung der Gesetze der Addition und Subtraktion, der Multiplikation und Division für die Zahlenlehre und für die Ausdehnungslehre. In seiner Logik geht R. Grafsmann von der allgemeinen Gröfsenlehre aus; dies kennzeichnet sein ganzes wissenschaftliches Verfahren. Die im Berichtsjahr erschienene Arbeit stellt im Gegensatz zu der von 1872 ein ganz neues Werk dar. Die eigentliche Logik umfafst im ganzen 245 vom Verf. aufgestellte Sätze. Als zweiter Zweig der logischen Wissenschaften folgt dann *Die Wandlungslehre oder Tragik, der höhere Zweig der Analytik*. Angehängt ist dann noch ein *Formelbuch der logischen Wissenschaften*. Verf. schlägt nicht die gewohnten Wege ein. Nur wer sich so recht in seine Erörterungen vertieft, dem werden sie das rechte Interesse abgewinnen. Sein Werk ist ein Buch für denkende Leser. — J. Hacks, *Die Prinzipien der Mechanik von Hertz und das Kausalgesetz*, kommt zu dem Ergebnis, dafs die von Hertz für die belebte Welt als zulässig bezeichnete Hypothese nicht nur unwahrscheinlich, sondern durchaus unzulässig ist; die für die unbelebte Natur giltige Form des Kausalgesetzes verliere für die belebte Natur ihre Giltigkeit. Er schliefst mit dem Satz, dafs es nicht möglich sei, auf rein materialistischer Grundlage eine widerspruchsfreie Weltanschauung aufzubauen. Dagegen habe sich der Widerspruch, der nach Langes Auffassung darin bestehe, dafs Empfindungen, Wahrnehmungen und Gedanken in der Welt der Erfahrung vorhanden seien, aber auf das physische Geschehen keinen Einflufs ausüben, als scheinbar herausgestellt. Der von Lange aus dieser Auffassung gezogene Schlufs, dafs der Materie an sich kein Dasein zugesprochen werden dürfe, habe sich demnach als Fehlschlufs erwiesen. — Diese wenigen der kleinen Schrift entnommenen Gedanken werden wohl schon im stande sein, das Interesse für dieselbe zu erregen. — M. Hoffmann, *Leitfaden der Ästhetik*. Zum Schul- und Selbstunterricht. 3. Auflage, will dadurch, dafs er den Sinn für das Schöne erweckt und fördert, eine Anregung zur Kultur des Gemütes geben. Namentlich für die

Jugend sei es so nötig, sie zur Beschäftigung mit dem Schönen anzuregen; das könne namentlich bei den erwachsenen Mädchen geschehen, die von Natur schon viel Sinn für das Schöne, Zarte und Anmutende besitzen. Das lehrreiche Büchlein gliedert seinen alle Gebiete der Kunst umfassenden Stoff in folgende Abschnitte: 1. Die Lehre vom Schönen; 2. die Lehre von der Kunst; 3. die Lehre vom Künstler; 4. die Lehre vom Kunstgenieſsenden. Die Darstellung ist übersichtlich, klar und gefällig. So kann man denn das Heftchen nur bestens empfehlen. Es eignet sich u. a. sehr zur Anschaffung für Schülerbibliotheken. — J. H. v. Kirchmann, *Erläuterungen zu Kants Religion innerhalb der Grenzen der bloſsen Vernunft*, 2. Auflage, und desselben Verf. *Erläuterungen zu Benedikt von Spinozas Ethik*, 3. Auflage, bilden den 57. beziehungsweise 97. Band der von der Dürrschen Buchhandlung herausgegebenen Sammlung *Philosophische Bibliothek*. Beide Hefte sind zum ersten Male 1869 erschienen. Der als philosophischer Schriftsteller wohlbekannte Verf. bringt dem Verständnis hier zwei Schriften grofser Denker näher, welche das Interesse philosophisch gebildeter Leser in ganz besonderem Mafse erregen. Die gegebenen Erläuterungen enthalten zugleich eine Beurteilung der philosophischen Sätze, welche nur zur Förderung des Verständnisses beiträgt. Die Hefte empfehlen sich sehr für die Bibliotheken der höheren Lehranstalten.

Bei dieser Gelegenheit weisen wir noch auf einen anderen, derselben Sammlung angehörenden vor einigen Jahren bereits in 3. Auflage erschienenen Band hin: F. Kirchner, *Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe*, welcher als ein recht praktisches Nachschlagebuch zu bezeichnen ist. In der Lektüre und auch sonst mannigfach kommen die verschiedensten philosophischen Begriffe vor. Da kann man sich in diesem Wörterbuch Rat erholen, in dem die Begriffe in möglichster Kürze erläutert werden. Es ist ein Handbuch für jeden Gebildeten. — O. Lyon, *Das Pathos der Resonanz. Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens*, ist eine äufserst interessante philosophische Betrachtung und Beurteilung der gesamten geistigen Strebungen und Strömungen auf den verschiedensten Gebieten. Gewissermafsen wird darin die Summe des ganzen geistigen Lebens gezogen. Von einer Parallele zwischen dem physischen und geistigen Leben ausgehend, zeigt der um die Förderung des deutschen Unterrichts durch bekannte und verbreitete Bücher sehr verdiente Verf., dafs auch auf dem geistigen Gebiet alles Leben Resonanz, ein Mitschwingen ist. In dem mit jeder Empfindung verbundenen Gefühl liege das Streben nach Rotation mit einem anderen; dieses Streben sei das Pathos der Resonanz, welches in dem Genie gipfle. Von diesem Standpunkt aus beurteilt Verf. die mannigfachen Zustände und Erscheinungen auf dem Gebiet des geistigen Lebens, der Wissenschaft (besonders der Philosophie), der Litteratur in ihren verschiedenen Gattungen (namentlich des Dramas), der bildenden Kunst. Jeden, der das Buch gründlich studiert (dies ist allerdings notwendig), wird es sehr anregen. — M. F.

Scheler, *Die transscendentale und die psychologische Methode. Eine grundsätzliche Erörterung zur philosophischen Methodik*, geht davon aus, dafs die Philosophie eine weit intimere Abhängigkeit von ihrer Methode besitze als die übrigen Wissenschaften, welche gegen die Methoden, durch welche sie gefunden sind, eine weit gröfsere Selbständigkeit bewahren. So komme es denn in der Philosophie ganz besonders auf die Methode an, der von jeher schon grofse Denker, wie Kant in der Vorrede zur „Kritik der reinen Vernunft", eine ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet hätten. Verf. knüpft nun an die beiden philosophischen Methoden, die man die transscendentale und psychologische genannt hat, an. Er weist nach, dafs beide den Problemen der Philosophie nicht gerecht zu werden vermögen. Einen Versuch einer Vereinigung beider stelle die noologische Methode dar, deren grundlegende Begriffe Arbeitswelt und geistige Lebensform seien. So führt denn der Gedankengang dahin, dafs ein „Gelten", das nicht das „Gelten" irgend eines Wirklichen wäre, undenkbar sei. Unter „Arbeitswelt" versteht er die gemeinsam anerkannten Werkzusammenhänge der menschlichen Kultur. Immer sei zu fragen nach der realen Möglichkeit einer (zunächst versuchsweise) umschriebenen Arbeitswelt. — Wir begnügen uns mit diesen wenigen Andeutungen über den Inhalt der anregenden philosophischen Schrift eines Mannes, der sich in die von ihm behandelten Probleme gründlich vertieft hat. — O. Tüselmann, *Beispiele zur Logik aus Lessings Laokoon und hamburgischen Dramaturgie*, ist eine für die Schule gut zu verwertende Abhandlung, welche, übersichtlich nach dem landläufigen Lehrgang der Logik geordnet, aus den beiden genannten Schriften Lessings eine ganze Fülle von Erkenntnis und Übungsstoff entnimmt, der für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik nutzbar gemacht werden kann. Ist es ja doch von ganz besonderer Bedeutung, gute Beispiele beizubringen. Dafs solche gerade aus den in ihrer Entwicklung so logisch-klaren Abhandlungen Lessings entlehnt werden können, liegt auf der Hand. So ist denn die Arbeit des Verf. sehr zu beachten und als ein willkommener Beitrag zum Unterricht in der Logik anzusehen.

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Kundgebungen über den lateinischen Unterricht im allgemeinen, namentlich über den Wert und die Stellung des Lateinischen im Unterricht, bilden seit 15 Jahren den Inhalt dieses Abschnittes. Wer die Litteratur über diesen Gegenstand seit 1885 aufmerksam verfolgt hat, weifs, dafs kaum eine pädagogische Frage soviel erörtert, keine im Streit der Meinungen mit solchem Nachdruck und solcher Standhaftigkeit behandelt worden ist, wie die Frage des Lateinischen, la question du Latin, wie Raoul Frary sie bezeichnete. Der Streit über den Wert des Latein will und wird nicht aufhören, selbst dann nicht, wenn es auf unseren höheren Schulen einmal zu leben aufgehört hätte, denn dann wird man mit machtvollen Gründen seine Wiederauferstehung fordern. Es wird nie gelingen, eine Einigung der streitenden Mächte über Wert oder Unwert der klassischen Sprachen herbeizuführen. Von der Parteien Gunst und Hafs verwirrt, schwankt das Urteil immer von neuem hin und her.

Das Bessere ist des Guten Feind. Sind die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft das Bessere? Sie sind wenigstens als solches bisher nicht erprobt. Die klassischen Sprachen dagegen haben bisher unzweifelhaft sich bewährt und ihren Nutzen und Segen an Generationen erwiesen. Von der modernen Bildung läfst sich das Gleiche nicht behaupten. Es bleibt immerhin ein gewagter Versuch, das Unerprobte an die Stelle des Bewährten zu setzen, mit der Vergangenheit völlig zu brechen, um in langjährigen Versuchen, zu denen Jahrzehnte gehören würden, zu ermitteln, ob für unsere Zeit die moderne Bildung ausschliefslich in allen höheren Schulen genüge und als das Bessere sich erweise. Eine solche Verantwortung wird eine deutsche Schulverwaltung nicht leicht übernehmen. Besser ist es jedenfalls, jeder Richtung freie

Bahn und gleiches Recht zu lassen; und dazu ist man auf dem besten Wege bei uns, wie die Ereignisse des Jahres 1900 lehren.

Wer ferner die einschlägige Litteratur über den Wert des Unterrichts in den klassischen Sprachen, insbesondere des Lateinischen, seit 15 Jahren gleich uns studiert hat, wird längst erkannt haben, dafs kaum noch etwas Neues über diesen Punkt gesagt werden kann. Die Urteile für und gegen werden höchstens in andere Form gegossen, ihrem Inhalte nach bleiben sie dieselben, nur die Personen wechseln.

Unter den Kundgebungen des Berichtsjahres, die hierher gehören, überragt eine an Bedeutung bei weitem alle übrigen schon deshalb, weil eine gröfsere Zahl angesehener und sachverständiger Männer ihr Urteil abzugeben amtlich aufgefordert wurde: wir meinen die *Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6.—8. Juni.* Die Verhandlungen dieser Versammlung fallen ins Berichtsjahr. Sind die amtlichen Protokolle auch erst 1901 erschienen, so werden wir doch genötigt sein, schon hier von jener Junikonferenz zu sprechen. Bei der Beratung mehrerer der (neun) vorgelegten Fragen wurde auch vom Werte und von der Stellung des Lateinischen im höheren Unterricht gesprochen. Auch hier sehen wir O. Jäger, der immer am Platze, wo es das Latein zu verteidigen gilt, kräftig für dasselbe, besonders für seinen absoluten Wert, eintreten. Er fragt (Verh. S. 58): Was ist das Gymnasium? Das Gymnasium ist eine Vorbereitungsanstalt zu wissenschaftlicher Arbeit im strengsten Sinne auf der Grundlage philologisch-historischer Bildung. Es ist viel weniger als die Hälfte der Wahrheit, wenn man von der logischen Schulung oder von der formalen Bildung spricht, die sich am Lateinischen und später am Griechischen vollzieht; denn an dem Lateinischen zunächst erarbeitet sich der Knabe, der Jüngling nach den verschiedenen Reifestufen die ganze Reihe ethischer Begriffe auf den verschiedenen Gebieten — ein Punkt der dann weiter ausgeführt wird. Er fährt fort: Dazu gehört nun eine Sprache, die nicht blofs eine andere mitlebende Nation und ihr Denken repräsentiert, sondern eine Sprache, die zugleich ein anderes Volk und seine Denk- und Empfindungsweise vergegenwärtigt. Darin liegt der absolute Wert des Lat. auch für die unterste Stufe. Ferner darf die grundlegende Sprache keine marktgängige sein an einer Anstalt, die durch Wissenschaft zur Wissenschaft erziehen will — wie das Französische an Realanstalten, wo dies utilitarische Moment einen Sinn hat. Endlich ist die Arbeit, welche bei Erlernung der lat. Sprache aufgewendet wird, und zwar von Sexta an, vorzugsweise produktive Arbeit. Wissenschaft heifst nicht blofs Wahrheit in sich aufnehmen, sondern heifst Wahrheit schaffen, und diese produktive Arbeit geschieht allerdings schon beim ersten Sätzchen, das der Sextaner ins Lat. übersetzt. Bei dieser Arbeit der Hin- und Herübersetzung schafft er sich Wahrheit durch die Kraft seines Denkens; er empfängt sie nicht blofs, sondern er reproduziert sie, er schafft sie nach. Jäger schliefst damit, er könne sagen, die lat. Sprache sei für diese Aktion darum geeignet, weil in jedem lat. Worte

ein Stück Geschichte stecke. Das könnten andere Disziplinen nicht oder nicht in der Weise wie die alten Sprachen leisten. — Noch bei zwei anderen Gelegenheiten sprach sich O. Jäger ähnlich aus, einmal in dem Aufsatze *Das Reformgymnasium auf dem Bremer Philologentage* in HG. 1 und dann in der Versammlung des Gymnasialvereins in Braunschweig am 5. Juni (HG. 118). Dort zeigt er in eingehender Auseinandersetzung, welche unparteiisch das Für und Wider der Reformanstalten bespricht, wie das Lat. als Erziehungs- und Bildungsmittel gerade für diese Frühstufe des Sextaners, der Jugend des Gymnasiums und des durch sie vertretenen Teiles der Nation, für uns absoluten Wert habe. Die Beschäftigung mit dieser aus guten geschichtlichen Gründen zu besonderer Klarheit und Schärfe ausgeprägten Sprache eines Volkes, das uns wie den übrigen Kulturvölkern Europas in und mit dieser Sprache den Ertrag vieltausendjähriger Kulturentwicklung überliefert hat, solle nicht erst mit dem 13. oder 14. Jahre beginnen.

Zur Frage 3 auf der Junikonferenz, welche sich um die Verstärkung des Lat. auf dem Realgymnasium drehte, nahm der Berichterstatter Dr. Köpke das Wort und sprach für dieselbe, auch Schwalbe hielt sie für wünschenswert. Mit guten Gründen befürwortete sie auch Dr. Hauck. Er machte die Vermehrung in durchaus erklärlicher Weise von der Beantwortung der Frage abhängig: Welchen Wert hat das Lateinlernen in den Realgymnasien? Es scheint, sagte er, dafs von philologischer Seite — gemeint waren Mommsen, Diels und v. Wilamowitz — dieser Wert sehr gering angeschlagen wird, so gering, dafs das Latein auch an diesen Realanstalten lieber wegfallen sollte. Er könne dem nicht zustimmen. Er habe zwar nicht sein logisches Denken, wohl aber ein objektives Denken dem Lateinunterricht zu verdanken. Indem er dieses näher ausführte und betonte, dafs die modernen Sprachen hierzu weniger geeignet seien, kam er zu dem Schlusse, dafs das Erlernen der alten Sprachen, auch dann, wenn man nicht soweit gelangt, sich in ihnen auszudrücken, von gröfstem Werte sei. Er verlangt daher so viel Latein, dafs ein müheloses Schriftstellerlesen ermöglicht wird und mit Horaz endet, dafs eine wirkliche Geschmacksbildung erreicht wird. — Nach ihm führte Kübler aus, formale Schulung sei einerseits das Mittel für das Verständnis der Litteratur, andererseits das Ergebnis. Logische Schulung ergebe sich ganz von selbst aus dem Sprachunterricht; sie sei nicht als Ziel hinzustellen. Auch Münch und v. Bezold brachen für das Latein an den Realgymnasien eine Lanze, die Versammlung beschlofs aber: „Eine Verstärkung des lat. Unterrichts am Realgymnasium hat nicht durch Vermehrung der Stundenzahl zu erfolgen.“ Bemerkenswert sind die zu dieser Frage im März 1900 eingeforderten *Gutachten*, welche in den Verh. S. 282 ff. zu finden sind. Wir erwähnen unter ihnen die Gutachten von Fries und Kübler. Das erstere geht auf die geschichtliche Stellung des Lat. in den höheren Schulen ein, zeigt, wie durch Erarbeitung eines gründlichen Verständnisses der Lektüre diese das Denken in Zucht nimmt,

wie die Grammatik neben dem unentbehrlichen Dienste, den sie der Lektüre leistet, daneben noch einen selbständigen Zweck verfolgt, die sprachlich-logische Schulung zu leisten, und ein „vortreffliches Exerzierreglement“ abgiebt, Grammatik und Lektüre aber sich in die Hand arbeiten. Die sprachlich-logische Schulung sei aber immer der lat. Grammatik zugewiesen worden, nicht der griechischen. Darum bedürfe der lat. Unterricht einer Verstärkung. Kübler ging noch ausführlicher auf den Wert des Lat. ein. Aus ihm hätten sich die Sprachen der Kulturvölker, nicht blofs der romanischen Staaten gestaltet. Auch die deutsche Sprache habe sich im Mittelalter und in die neuere Zeit hinein, wie z. B. Luthers Bibelübersetzung dies überall in Satzbau und Wortverbindung ersichtlich mache, am Lat. gebildet. Gerade am Lat. lernt der Knabe seine Muttersprache verstehen. Für den geistigen Verkehr mit den uns näher gekommenen Nationen, Frankreich, England, Italien und Spanien, ist die durch die lat. Bildung gegebene Grundlage von höchster Wichtigkeit. Die sprachlich-logische Schulung ist nicht mehr Zweck, sondern das Ergebnis der lat. Sprachbildung. Die lat. Sprache hat, auch wenn sie nicht mehr gesprochen wird, universale Bedeutung. Die Geisteskultur der europäischen Welt, die von ihr in die fernen Erdteile dringt, beruht auf dem Altertum; ihr Strom ist durch die römische Zeit auf unsere Zeit geflutet, und wo er gehemmt würde, wäre zu fürchten, dafs Verödung eintreten könnte.

Die Verhandlungen dieser Schulkonferenz lehren, dafs es nicht lediglich Philologen waren, welche das alte Gymnasium und sein Haupt- und Stammgut, die alten Sprachen, richtig einzuschätzen wufsten. Auch die *preufsischen Landtagsverhandlungen* boten einige erfreuliche Lichtblicke. Sie bilden einen Schritt zur Umkehr von einem Wege, der bei Lehrenden und Lernenden soviel Verdrufs und Schaden angerichtet hat. Man vergleiche dazu Egenolff, *Das humanistische Gymnasium im diesjährigen preufsischen Landtag* HG. 58. Für die altsprachliche Grundlage des Gymnasiums sprachen im Abgeordnetenhause die Abg. Dr. v. Heydebrand u. d. Lasa, Dr. Dittrich und Dr. am Zehnhoff. Sie führten etwa folgende Gedanken aus: Die jetzige Lehrmethode wird dem Geiste der alten Sprachen (seit 1892) nicht mehr gerecht in der Weise, dafs sie den Geist schule und ihn logisch denken lehre. Die Theologie Studierenden sind nicht mehr im Stande, die lat. Sprache gründlich zu behandeln und darin ihre Elaborate zu machen. Der Abiturient soll aber die klassischen Sprachen soweit beherrschen, dafs er sie fliefsend übersetzen kann. Er soll sie aber nicht nur mit Sicherheit vom Standpunkt der Grammatik beherrschen, sondern daneben auch in ihren Geist eingedrungen sein, Freude gewonnen haben an der Schlichtheit ihrer Ausdrucksweise, ihrer Klarheit, ihrer Wahrheit, ihrer Tendenzlosigkeit, diesen vier Kardinaltugenden eines Schriftstellers; er soll wirklich sapere et fari gelernt haben. Hat er das gelernt, so hat er einen Schatz für das Leben gewonnen, wenn er auch später das Griech. und Lat. zum Teil vergessen

sollte. Die Beschäftigung mit der Litteratur der Alten lehrt besser als irgend eine andere den Schüler wissenschaftlich arbeiten. Die heutige Methode aber läfst es am wissenschaftlichen Geiste fehlen. Und der Abg. van der Borght nahm keinen Anstand zu behaupten, die heutige Methode der humanistischen Ausbildung sei nur eine Dekoration. Wenn man die klassischen Studien nicht wieder vertiefen wolle, so könne man lieber ganz darauf verzichten. Gleichwie Abg. am Zehnhoff die allgemein bildende Kraft des Lat. rühmte, so hob auch Abg. Goebel in längerer Darlegung die Bedeutung der humanistischen Ausbildung für die Stärkung des nationalen Empfindens und die Erhaltung des Idealismus hervor. Für das Erbgut der alten Sprachen traten noch ein die Abg. Lotichius, Sänger, Rickert und Kropatschek, der sich gegen das viele Reformieren erklärte. Abgeordnete aller Parteien waren also in diesem Geiste einig. Der Minister Studt suchte indes die übertriebenen Befürchtungen zu zerstreuen. Er bekannte sich als einen warmen Freund der altsprachlichen Bildung; sein erstes Auftreten berührte überaus sympathisch. Diese Landtagsverhandlungen boten also ein durchaus erfreuliches Bild, und man mufs es als sehr bedeutsam und wichtig bezeichnen, dafs die Vertreter des gröfsten deutschen Staates so einmütig zum Humanismus sich bekannten. Sie stehen hier ganz auf der Höhe, welche man von einer solchen Körperschaft erwartet. Als eine interessante Episode aus diesen Verhandlungen sei noch erwähnt, dafs der Abg. Dr. am Zehnhoff eine förmliche Lehrprobe zur Erläuterung seiner Meinung über Ovid. Metam. I 1 und über die Frage: Was heifst „Sklave“ auf Lat.? gab.

Weniger günstig für das Latein gestalteten sich die *Verhandlungen des preufs. Herrenhauses* am 30. März. Prof. Slaby ging gegen das humanistische Gymnasium scharf ins Zeug, weil es als Vorschule für technische Studien nicht tauge. Trotzdem will er das Niveau unserer humanistischen Bildung nicht sinken lassen, es vielmehr gefördert wissen. Die Reform von 1892 sei eine ernste Gefahr für diese Studien. Er verlangt Gleichberechtigung aller höheren Schulen mit neunjährigem Kursus und steht der Reformschule nicht unfreundlich gegenüber; ebenso wünschte der Oberbürgermeister Adickes diese zur Stütze der altklassischen Bildung und aus pädagogischen und sozialen Gesichtspunkten. Latein müsse ein Jurist von Grund aus beherrschen, nicht das Griechische, insofern als für die Mehrzahl der mittelmäfsig Begabten kein Zwang mehr sein solle es zu lernen. Auch hier entgegnete der Minister Studt, die Regierung werde an den wesentlichen Grundlagen des humanistischen Gymnasiums nicht rütteln, noch an den Unterrichtsgrundsätzen, die bisher den Stolz unseres Unterrichtswesens gebildet hätten.

Eine Besprechung der Rede des Abg. v. Heydebrand findet sich in dem Aufsatz von A. Rausch, *Der Grundirrtum im Sprachunterricht nach den Lehrplänen d. J. 1892* (LL. 65, 8).

Neben den genannten Körperschaften tritt der Gymnasialverein kräftig dafür ein, dafs unserem Volke der Schatz seiner humanen Bildung

nicht geschmälert werde. Es bewiesen dies wieder aufs neue seine Versammlung in Braunschweig am 5. Juni, s. HG. 118, und die mannigfachen Aufsätze in seinem Organ HG. Hier finden wir die Rede abgedruckt, welche H. F. Müller auf dem Bremer Philologentage über *Umfang und Wert der schriftlichen und mündlichen Übungen in der Anwendung der alten Sprachen* hielt (HG. 1899, 115—128). In diesem sehr umfangreichen, gründlichen und eindrucksvollen Vortrage führte er aus, dafs diese Übungen nicht blofs eine unerläfsliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller bilden, sondern auch an sich von bleibendem Werte sind. Hier wird der Wert und die Stellung der lat. Grammatik nach allen Seiten beleuchtet. Müller gehört zu den Unversöhnlichen, welche von keiner Reform seit Jahrzehnten befriedigt sind, und zeichnet sich durch starres Festhalten an dem althergebrachten Betrieb der Grammatik aus. Er sagt (S. 119): Wer von dem unvergleichlichen und selbständigen Werte der lateinischen und griechischen Grammatik überzeugt ist, der mufs auch von dem unvergleichlichen und selbständigen Werte der lateinischen und griechischen Schreibübungen überzeugt sein. Denn hier wird das Wissen in das Können umgesetzt, hier wird die gröfste Summe geistiger Energie gefordert; mündliches und noch mehr schriftliches Übersetzen aus der Muttersprache, Anwenden, Üben und Nachmachen sind der kürzeste und sicherste Weg zu gründlichem Sprachverständnis, zur Herrschaft über die fremde Sprache. Müller beruft sich dabei auf das Urteil von H. Ziemer in der Anz. von P. Cauers Grammatica militans ZG. 1899, 395 ff. Und in der That sind wir in diesem Punkte, was Wert und Stellung der lat. Grammatik im Unterricht anbetrifft, mit ihm in erfreulicher Übereinstimmung.

In demselben Organ (HG.) finden wir noch weitere Kundgebungen in dieser Richtung. M. Wohlrab bekennt in einer Schulrede (HG. 1899, 155) den unvergleichlichen Wert der lat. Sprache wegen ihrer Vollkommenheit, Klarheit und Folgerichtigkeit des Gedankens, des Reichtums der organisch gebildeten Formen. Zum Zwecke der durchaus nötigen Vergleichung der Sprachen auf der Schule könne das Französische nicht dasselbe leisten, wodurch die Priorität des Lat. gesichert wird. — Dasselbe Thema erörtert in einem sehr gediegenen Vortrage (HG. 1899, 161) *Das klassische Altertum und die höhere Schule* Felix Bölte. Es ist eine der vortrefflichsten Apologieen, die wir bisher gelesen haben, doch während Wohlrab mehr vom Lat. spricht, würdigt Bölte die beiden klassischen Sprachen gleichmäfsig. Gerade die vielgeschmähte lat. Periode sei für den Schüler der oberen Klassen ein unersetzliches Bildungsmittel, eine vortreffliche Schulung im logischen Denken, was näher erläutert wird. Auch Bölte spricht von den fein ausgeprägten Flexionsformen, der durchsichtigen Wortbildung, der Einfachheit der Lebensformen der Griechen und Römer. Diesen letzten Punkt behandelt er ausführlicher, noch eingehender aber thut dies ein anderer in derselben Ortsgruppe des Gymnasialvereins Frankfurt a. M. gehaltener Vortrag von O. Liermann, *Poli-*

tische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum, ein Versuch, zu zeigen, wie die altsprachliche Lektüre die Elemente politischen und sozialpolitischen Denkens mitzuteilen und zu befestigen vermag. Die grofsen Geschichtschreiber Cäsar, Livius, Sallust, Tacitus, Herodot, Xenophon, Thukydides, der Politiker Cicero, der Sachwalter Lysias, der soziale Reformator Platon, der „Parlamentsredner" Demosthenes — sie alle liefern jeder seinen besonderen Beitrag für die politische Vorbildung der Jugend.

Diese besondere Mission der alten Sprachen wird in unserer Zeit immer mehr erkannt und betont. Bahnbrechend haben hier die Arbeiten Pöhlmanns gewirkt, dem auch Bölte und Liermann manches verdanken. Und es ist ein merkwürdiges, charakteristisches Zeichen unserer Gegenwart, ein Moment, das in dieser Chronik festgehalten zu werden verdient, dafs nämlich noch zu keiner früheren Zeit so gründliche und scharfe Untersuchungen über den Wert des klassischen Sprachunterrichts im Gegensatz zum modernen Sprachunterricht angestellt worden sind wie gerade seit zehn Jahren und in den letzten Jahren in immer steigendem Mafse. Auf diesen Punkt machen auch O. Weifsenfels BphW. 823 und P. Cauer WfklPh. 1901, 337 aufmerksam. Früher, wo das humanistische Gymnasium sich voll ausleben konnte, wufste man den Wert dessen, was man hatte, nicht zu schätzen; als aber das Gymnasium, um mit Wenzel zu reden, im „Todeskampfe" lag, als man in Gefahr war, es zu verlieren, da besann man sich auf das, was man an ihm hatte. So bewährt sich das Wort Lessings: „Der Besitz macht ruhig, träge, stolz", die Gefahr, ihn zu verlieren, belebt und steigert alle Kräfte. Dies bezeugt aufser der grofsen Zahl der Stimmen, die wir weiter unten anführen werden, noch besonders die steigende Beliebtheit der volkstümlichen lateinischen Kurse in manchen Städten. Was die Menge der Gebildeten gering zu schätzen beginnt, dazu drängt sich das Volk. In Berlin eröffnete H. Diels am 6. November einen solchen volkstümlichen Lateinkursus mit einem Vortrage, der in R. Helms *Volkslatein* (Leipzig, Teubner 1901) als Vorwort abgedruckt ist. Diels, der auf der Schulkonferenz im Gegensatz zu Reinhardt für den Beginn des lat. Unterrichts in Sexta eintrat, führt hier aus der Zuhörerschaft seiner volkstümlichen Kurse und aus Erfahrungen, die man in Amerika gemacht hat (vgl. Jb. XIII, 6 und in diesem Jb. weiter unten S. 14 A. West), Beispiele an, die beweisen, welche Lebens- und Anziehungskraft den alten Sprachen überall da innewohnt, wo sie nicht durch Zwangsbetrieb oder staatliche Gewalt geschützt werden.

Aufser H. F. Müller trat auf dem Bremer Gymnasialvereinstage noch ein anderer Redner für das Latein ein: Prof. Dr. Fritze in seinem Vortrage *Das sogenannte Reformgymnasium* (HG. 99, 155). Nur Jahre lang dauernde, stetige, fortgesetzte Übung könne dem Geiste allein die rechte Vorbereitung für eine höhere theoretische Erkenntnis geben, könne ihn wissenschaftlich, philosophisch denken lehren. Und welche Sprache,

fragt er, eignet sich nun am besten für diesen Unterricht? Ohne alle Frage die lateinische. Der Vortrag ging auf alle Gründe, äufsere wie innere, ein, die für eine längere Vorbereitungszeit für die Lektüre sprechen, ehe diese begonnen wird. — Endlich sei aus dem HG. noch eine Festrede von Dr. R. Schwemer, *Zu Goethes Gedächtnis*, herausgehoben, in der sich der bemerkenswerte Satz findet: „Wenn das deutsche Volk sich seine klassische Bildung rauben liefse, so bliebe Goethe in seinen reifsten Werken unverstanden.“ Kurz, der deutsche Gymnasialverein bildet in seinen Hauptversammlungen und in denen seiner Ortsgruppen durch sein ganzes Wirken und durch sein Organ „Das humanistische Gymnasium“ heute mehr wie je eine starke Stütze des altklassischen Grundcharakters unserer Gymnasien.

Unter den Männern aber, welche es sich zur Lebensaufgabe gemacht haben, den Bildungswert der alten Sprachen unermüdlich in Wort und Schrift zu predigen, ragen besonders O. Weifsenfels und A. Biese hervor, wenn wir die Kundgebungen des Berichtsjahres überblicken. O. Weifsenfels hat fast ein Menschenalter hindurch in zahlreichen Aufsätzen, namentlich in ZG., und Anzeigen in ZG. wie in der BphW. und in der WfklPh. für den wahren Humanismus gewirkt und gekämpft; in unserer unphilosophischen Zeit ist er der Philosoph der humanistischen Pädagogik, dessen gedankenvolle Aufsätze und geistvolle Sätze ihren Eindruck nie verfehlten, Lehren und Mahnungen enthielten, die als fruchtbare Samenkörner aufgegangen sind. Ihm hat die Didaktik und Methodik namentlich des lat. Unterrichts aufserordentlich viel zu danken. Er hat seine nimmer rastende Feder stets freudig in den Dienst des klassischen Bildungsideals gestellt; keinen besseren Propheten und Herold dieses Ideals hat es in unseren Tagen gegeben. Mit gleichem Rechte wie die Aufsätze W. Münchs und A. Bieses verdienten es daher seine Arbeiten, in einer bleibenden Sammlung leichter zugänglich zu werden. Das ist nun in O. Weifsenfels' Schrift *Kernfragen des höheren Unterrichts*, die Ende 1900 vollendet vorlag, geschehen. Von verschiedenen Seiten streben diese Aufsätze, über einen Zeitraum von etwa zehn Jahren sich verteilend, demselben Mittelpunkte zu. Selbst der gewiegteste Schulmann, den eine lange Unterrichtserfahrung auf sicheren Füfsen stehen läfst, der aber zugleich auch Mufse gefunden hat, über Fragen des höheren Unterrichts nachzudenken, wird in ihnen Beobachtungen und Gedanken finden, die ihn nötigen, bei ihnen zu verweilen; er wird sich überzeugen, dafs Verf. manchem eine ganz neue Seite abgewinnt. Immer aber ist er lehrreich und geht in die Tiefe. Die Aufsätze, die in dieser Überarbeitung überall einen reifen, abgeklärten Geist verraten, sind auch heute noch eben so zeitgemäfs wie damals, als sie erschienen. Möchten sich nur recht viele Andersdenkende von ihnen überzeugen lassen! In den vorliegenden Abschnitt unseres Berichts fallen die ersten beiden Abhandlungen: *Das Wesen des Gymnasiums* und *Die Umwege des höheren Unterrichts*. In ersterer führt er den Standpunkt der Gegner des Gymnasiums (Herder,

Harold Arjuna, Frary u. a., über die seinerzeit in diesen Jb. gesprochen worden ist) vor, widerlegt zahlreiche Angriffe und stellt dann das wahre Wesen des Gymnasiums und den Segen des richtig betriebenen lat. und griech. Sprachunterrichts dar. Er findet auch, dafs das Gymn. von seinen Freunden im allgemeinen mit matten und wenig zutreffenden Gründen verteidigt wird, die eben deshalb ihrer Sache mehr schaden als nützen, weil sie so leicht zu entkräften sind, z. B. man brauche Lat. und Griech. um der wissenschaftlichen Terminologie willen, oder um dem Schüler die Gestaltung des antiken Lebens klar zu machen — wie das Militärwesen der Römer — oder ihm eine historische Bildung zu vermitteln, ihn durch Einführung in den Geist des Altertums zu einer idealen Denkweise zu erziehen. Durch diese und ähnliche Verteidigungen ist die schwankende Position des Gymn. nicht befestigt worden. Am Lat. darf aber das Gymnasium sich nicht genügen lassen. Das Griech. mufs ihm erhalten bleiben. Noch näher geht er im zweiten Aufsatze auf die Eigenart des sprachlichen Unterrichts im Gymn. ein, betrachtet dann drei Stufen: die Muttersprache, die modernen Sprachen und die alten Sprachen der Reihe nach; ob man vom nationalen Standpunkte aus überhaupt fremde Sprachen zulassen dürfe, ob die alten Sprachen noch zeitgemäfs seien, fragt er. Er zeigt die tiefgehende und vielseitige Wirkung des altsprachlichen Unterrichts, was dieser vor dem der neueren Sprachen voraus hat, und wiederum wie das Lat. an formal bildender Kraft das Griech. übertrifft. Was Verf. hierüber auf S. 107 ff., 133 ff. sagt, sind goldene Worte: er hält sich nirgends an der Oberfläche, sondern dringt überall in die Tiefe. Aber er ist auch der Meinung, dafs Lat. und Griech. nicht einer so breiten Masse von Schülern zukommt, als es jetzt geschieht. O. Weifsenfels hat sich jedenfalls das Verdienst erworben, dafs er all die einzelnen unanfechtbaren Momente, welche den Wert und die Stellung des Lat. und Griech. im Unterricht wirklich bedingen, in fast erschöpfender Vollständigkeit im Zusammenhange klar und überzeugend vorführt. Seine eigene Meinung geht dahin, es sei die Aufgabe des Gymnasiums, denen, die einst das Salz des Volkes sein sollen, Keime einer tiefer wurzelnden Bildung in die Seele zu pflanzen, damit sie das Wesentliche vom Zufälligen unterscheiden lernen und so sich, wie den anderen, das stets verwirrende Bild der Gegenwart aufhellen können. Auf dem Wege der historischen Belehrung ist dieses Ziel aber nicht zu erreichen, ebensowenig mit Hilfe von Übersetzungen der Hauptwerke der Litteratur: nur eine gründliche Beschäftigung mit den alten Sprachen selbst kann den Sinn der Besseren, die für die Gesamtheit einst zu denken berufen sind, vor einer exklusiven und zu Irrtümern aller Art verführenden Modernität bewahren.

Mit ihm ist eines Sinnes A. Biese, der in *Pädagogik und Poesie* gleichfalls früher geschriebene vermischte Aufsätze zu einem ansprechenden Ganzen vereinigt hat. Nur verfolgt er sein Ziel mehr an der Hand des deutschen, von klassischen Anschauungen erfüllten und geläuterten Unterrichts. Was H. Ziemer in seinen Junggrammatischen Streifzügen S. 26

vor zwanzig Jahren mit aller Schärfe geifselte, dafs die gesamte philologische Richtung der voraufgegangenen Jahrzehnte mehr dem Buchstaben als dem Geiste zugewandt war, dasselbe bestätigt A. Biese in dem ersten Aufsatze dieser Sammelschrift *Zum psychologischen Moment im Unterricht*, geschrieben 1894. Wir haben diese innerliche Durchgeistigung des Wissensstoffes seit 1879 wiederholt eindringlich gefordert. Bieses Aufsätze zeigen, wie die höhere Schule dies leisten kann. Die alten Sprachen behalten für ihn ihren einzigartigen Wert im Unterricht. Wollen wir wirklich „Griechen und Römer erziehen"? Nein, antwortet er, wir wollen sie lesen, um an ihnen das Allgemeinmenschliche, das sie in mustergiltige Form gegossen haben, dem jugendlichen Geiste zu erschliefsen (S. 78). — Derselbe Gedanke tönt aus G. Wendts *Schulreden* entgegen. Dafs die sprachlich-historische Bildung, durch die unser Volk wurde, was es ist, nicht preisgegeben werden darf, ist die tiefste Herzensüberzeugung des Verf. „Nicht deshalb blofs lernen wir Lat. und Griech., um die Urkunden unseres Glaubens zu verstehen, nicht deshalb lesen wir die alten Klassiker, weil wir in ihren Sprachen mit ihnen wetteifern wollen, sondern weil wir in ihnen unvergängliche Musterwerke haben und weil sie uns in die Welt versetzen, aus der sich die moderne entwickelt hat, weil endlich die Beschäftigung mit ihren reich entwickelten Sprachen die trefflichste Übung ist."

Aus der überaus reichhaltigen Litteratur des verflossenen Jahres über diesen Gegenstand heben wir nun noch das Bemerkenswerteste heraus.

Kein Geringerer als Papst Leo XIII. mag den Reigen eröffnen. Derselbe, ein grofser Freund und Kenner der klassischen Litteratur — man kennt seine vollendeten lat. Dichtungen — legt den Bischöfen in der *Encyclica vom 8. Sept.* (s. ZöG. 82) die Pflege der griechischen und lat. Sprache bei ihren Zöglingen ans Herz. Besonders schmerzlich berührt ihn die Unterdrückung des lat. Aufsatzes und der poetischen Übungen. Und wenn die lat. und griech. Studien aus den Staatsschulen, was Gott verhüten möge, verschwinden sollten, so müfsten die Seminare an ihnen mit aller Energie im Interesse des Vaterlandes festhalten. Weitere Ausführungen s. a. a. O. ZöG. Kardinal Dr. Kopp hat sich vollständig dieser Kundgebung angeschlossen.

Prof. Dr. K. R. von Holzinger sprach in einer Rektoratsrede, gehalten in Prag an der deutschen Universität, über die Notwendigkeit der humanistischen Grundlage des Gymn., die abgesehen von ethischen, ästhetischen und sog. formalen Momenten vor allem als Brücke, welche die neueste Generation mit der alten verbindet, notwendig sei; die historische Kontinuität sei der einzig ausschlaggebende Grund für die Festhaltung eines so grofse Opfer an Mühe und Zeit auferlegenden Unterrichts. Die Angriffe gegen das humanistische Gymn. seien auch eine Verneinung eines freiheitlichen Geistes, in dem das akademische Leben allein bestehe.

Aus einem Vortrage F. Hornemanns in Bremen, *Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymn. in unserer Zeit*, notieren wir den Satz S. 14: „Der Hauptwert des lat. Unterrichts liegt in der kräftigen

Zucht, in die er das kindliche Denken nimmt; er hat daher seine bedeutendste Wirkung in den Mittel- und Unterklassen und ist hier auch für die soziale Aufgabe des Gymn. unentbehrlich; in den Oberklassen mufs er gegen den wertvolleren griechischen zurücktreten.“ Also nicht blofs aus didaktischen Gründen erscheint H. das Lat. wertvoll, sondern auch aus sozialen, insofern, als er — und dies ist ein neues Moment — durch die Statistik den Beweis führen zu können glaubt, dafs das Lat. eine für das Gymn. notwendige auslesende Wirkung übe: es sei hier ein Prüfstein der kindlichen Denkkraft und deshalb bringe es einen schwer berechenbaren sozialen Schaden, wenn man es nach Tertia hinaufschiebe. Das weitere über diese „Auslesetheorie“ Hornemanns möge man a. a. O. nachsehen. Über die an diesen Vortrag sich schliefsende Debatte berichten wir weiter unten.

Grofses Aufsehen erregte zu Anfang des Jahres 1900 die Riedlersche Jahrhundertrede in der Technischen Hochschule zu Charlottenburg. In einer Entgegnung darauf sagt die „Post“: In Wahrheit ist nichts so bildend und geistig formal schulend wie die Beschäftigung mit den alten Sprachen, die eine Fülle von Flexionen aufweisen, wie sie keine moderne besitzt, welche dabei auch dem veränderlichen Flusse der Entwickelung und Umbildung entzogen sind. Fest und unwandelbar stehen sie da wie das Bild, das Künstlerhand dem plumpen Marmor entlockte. Sie sind der ebenfalls an streng logisches Denken gewöhnenden und für formale Schulung des Geistes sehr bedeutsamen Mathematik insofern überlegen, als sie neben der Verstandesschärfe die Gemütstiefe entwickeln. Sie bilden keinen toten Formelkram; in ihnen waltet blühendes Leben, das in klingenden Formen uns entgegenschwillt, lieblich wie sanfte Musik und wieder brausend wie das ewige Meer, das die Herzen entzündet und über des kleinlichen Alltagslebens Lust und Nöte erhebt. Nicht nur in dem Inhalt, sondern auch schon in der äufseren Sprachform prägen sich griechische Schönheit und römische Kraft aus. Sie gewöhnen die Jugend an historisches Denken. Nicht Vielwissen, sondern gründliche formale Schulung des Geistes thut unserer Jugend not.

Dieser begeisterten, zu poetischem Schwung sich erhebenden Stimme eines Griechen- und Römerfreundes mag sich die Auslassung eines Mitarbeiters der ZfS. S. 258 anschliefsen: Man soll die Thatsache nicht absichtlich übersehen, dafs unter der Herrschaft des human. Gymn. die deutsche Wissenschaft auf allen Gebieten sich glanzvoll entwickelt hat, und wenn man mit dem Schlagwort operiert „Wir wollen nicht junge Römer und Griechen erziehen, sondern Deutsche“ — so antworten wir mit der Gegenfrage: Dient nicht der ganze humanistische Betrieb im letzten Grunde der Kenntnis des deutschen Wesens und hat es jemals ein deutscheres Geschlecht gegeben als das, welches auf dem HG. erzogen, 1848 bis 1870 das deutsche Reich geistig vorbereiten und in der Stunde der Entscheidung es mit dem Schwerte erkämpfen half? Was auf der Welt will man mehr?

Hier ist der Ort, auf P. Cauer, *Wie dient das Gymnasium dem Leben?* hinzuweisen. Diese Schrift führt allen Zweiflern recht eindringlich vor, wie die Ausbildung im Gymn. gerade den ernsthaften Aufgaben des praktischen Lebens gegenüber sich aufs beste bewährt. Alle Vorteile für die Geistesbildung und für die Erfassung der praktischen und realen, politischen und sozialen Aufgaben der Gegenwart sind hier genannt und an gutgewählten Beispielen erläutert. Auch diese Schrift des rührigen Vorkämpfers wird ihre Wirkung nicht verfehlen.

Man hört oft, sagt Ad. Fischer, *Die Schulkonferenz*, in PW. X, 11, das Gymn. übermittele durch Griech. und Latein den Schülern die antike Kultur. Das ist doch mit Vorsicht aufzunehmen. Ein reifer Mann, der ein gutes Stück moderner Kultur gesehen und erlebt hat, kann in die antike eindringen, für den Schüler aber ist die Kultur der Griechen und Römer der Stoff, an dem die Jugend sprachlich gebildet, zu überlegtem Denken und angemessenem Ausdruck, auch in der Muttersprache, erzogen wird. Diese sprachliche Ausbildung nach bewährter Methode ist wohl die gröfste Leistung des Gymn.; und sie kann nicht leicht im Leben erworben werden. — Ähnlich urteilt S. Croner, *Die Schulreform:* Es liegt ja eben ein unschätzbarer Wert darin, sich von Kindheit an mit dem Geist der alten Sprachen bekannt zu machen und hierdurch schon als Knabe alle jene fruchtbaren Anregungen in sich aufzunehmen, welche dieser intensive, verständnisvoll geleitete Unterricht mit sich bringt. Der unersetzliche Wert der Unterweisung in der römischen und griechischen Sprache liegt ja nicht, wie sehr oft betont wird, in ihrer Kraft, uns zu sprachlich-logischer Bildung, zu möglichst scharfer Fassung der Begriffe und der für sie geprägten Ausdrücke zu führen. Vielmehr besteht die unübertreffliche ideale Wirkung darin, dafs man den humanen Geist und die imposante Gröfse der Weltanschauung und Lebensauffassung jener die höchste Blütezeit der menschlichen Kultur darstellenden Epochen in früher, für alle Eindrücke empfänglicher Jugend in sich aufnimmt.

So fassen denkende Männer den Hauptwert und Hauptvorzug des altsprachlichen Unterrichts verschieden auf. Der eine betont mehr diese, der andere mehr jene Seite; der eine hält das für das Wichtigste, was dem anderen mehr nebensächlich erscheint. Das gilt besonders von diesem Unterricht in seinem Werte als sprachlich-logisches Bildungsmittel. Wir sahen schon, wie man diese **logische Schulung** nicht als Ziel, sondern als Endergebnis und reifste Frucht dieses Unterrichts bezeichnete. Und damit dürfte in der That das Richtige getroffen sein. Unter anderen zeigt H. F. Müller, ZG. 103 ff., in einer Polemik gegen A. Ohlert, *Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung.* den formalbildenden Wert des methodischen, auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden Sprachunterrichts. Besonders werde durch Übersetzen in die alten Sprachen die Erziehung zu selbsteigener Arbeit, zur Selbstthätigkeit, also sprachlich-logische Schulung mehr als durch alles andere erreicht, mindestens aber in demselben Mafse wie durch Übersetzen aus den alten Sprachen.

Lektüre und Grammatik seien auf einander angewiesen; beide Seiten der Sprachbetrachtung führten erst zu dem rechten Sprachverständnis und damit zu einer feineren und tieferen Bildung. Er erinnert an die Urteile eines H. v. Treitschke, W. Schrader, Holzmüller, Helmholtz, Virchow. Man vergleiche auch die Polemik von Dr. A. Rausch in LL. 65, 4 gegen A. Ohlert, gegen den wir in früheren Jb. oft genug aufzutreten Gelegenheit hatten. — Auch in J. Kellers *Denken und Sprechen im Sprachunterricht* findet die vielumstrittene Frage nach dem formalbildenden Wert des Sprachunterrichts eine überzeugende Lösung in einem dieser Bildung günstigen Sinne, und zwar wird auch von diesem geistvollen Pädagogen den klassischen Sprachen ein Vorzug vor den modernen zuerkannt. — Allgemeinen Beifall verdient, was Alb. Fischer, *Das alte Gymnasium und die neue Zeit*, über die Unentbehrlichkeit des Lat. als sprachlich-logischen Bildungsmittels anführt; auch interessiert die vergleichende Gegenüberstellung des Französischen S. 307 ff. Die antike Litteratur und ihr Wert bildet hier ein besonderes Kapitel. Darauf baut Verf. die Grundlagen einer neuen Gymnasialverfassung nach fünf Bildungsrichtungen (formale, reale, historische, ideale und technische Bildung) auf. Diese Schrift und ebenso Friedr. Neubauer, *Die Zukunft des Gymn.*, bekunden volle Wertschätzung des lat. Unterrichts und treten für eine Verstärkung desselben ein; das Reformgymnasium verwerfen sie. Neubauer will allerdings Latein erst in Quarta eintreten lassen, aber schon Herbart sagte: „Man mufs das Latein früh anfangen, um langsam, ohne pädagogischen Zwang, vorrücken zu können“, s. Fries, LL. 65, 98, die Besprechung der Schriften von Fischer und Neubauer. — Erfrischend weht ein sehr verständiger Aufsatz von Ferd. Runkel, *Der kaiserliche Schulerlafs und die Notlage der deutschen Syntax* uns an. Uns fehle vor allem eine deutsche Syntax, aus der wir sprachliche Logik lernen könnten. Das Englische werde niemals etwas Derartiges leisten können, eher das Französische, wäre es mit all seinen tausend Feinheiten lehrbar. Darum eigne sich vorläufig keine andere Sprache so sehr dazu, die Logik des Stiles zu zeigen, als die lateinische; fast gleichwertig sei das Deutsche, aber leider pädagogisch noch nicht ausgebildet. Die sonnenklare Logik der lat. Syntax mache uns das Lat. noch heute unentbehrlich, abgesehen davon, dafs wir uns noch an der logischen Schärfe des lat. Briefstils erfrischen, oder an der feuchtfröhlichen Lyrik des Horaz. An der lat. Syntax lernen wir in unserer Sprache geordnet denken und schreiben, an ihr den logischen Gehalt des deutschen Satzgefüges erkennen. Eine weitere Einschränkung der klassischen Sprachen würde uns ein gut Teil der allgemeinen Bildung kosten. Runkel rühmt die Resignation, mit welcher die klassischen Philologen der Neuordnung von 1892 sich gegen ihre bessere Überzeugung gefügt hätten. — Ihm gegenüber hält OL. Dr. M. Goldschmidt, *Zur Schulreform*, diese sprachlich-logische Schulung, die nur am Lat. erworben werden könne, für ein Schlagwort, das in den Kampf der Meinungen geworfen wird, ohne dafs man sich eigentlich recht

klar ist, was man darunter zu verstehen hat. Höchstens könne man sagen, dafs der systematische Unterricht in der Grammatik, der übrigens nur den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten zugewiesen werden sollte, den Verstand trefflich schule. Nur sei nicht recht einzusehen, warum diese Schulung nur an der lat. Sprache erworben werden solle und nicht auch an der französischen. Diese Behauptung und die ihr folgenden von dem Werte der Litteratur der alten Römer beweisen aber, dafs Verf. von dem Lateinischen überhaupt keine hohe Meinung besitzt, während er das Griechische weitaus vorzieht.

Es erübrigt nur noch, die Stimmen einiger Universitäts-Professoren anzuhören. H. E. Ziegler (Jena), *Latein und Griechisch beim Studium der Naturwissenschaften*, hält diese beiden Sprachen in dieser Beziehung für ganz ungleichwertig. Die Kenntnis des Lat. erscheint ihm sehr wünschenswert, ja fast unerläfslich, während das Griech. nur in sehr beschränktem Mafse notwendig und von geringer Bedeutung sei. Gegenbaur (Heidelberg) und Ebstein (Göttingen), beide Mediziner, sprechen sich für den hohen Wert der humanistischen Bildung aus. Ebstein sagt: Ich glaube nach wie vor, dafs eine richtige Einführung in die klassischen Sprachen das beste Mittel ist, um im Kopfe der Menschen, die sich dem Universitätsstudium widmen, Licht und Klarheit zu schaffen. So urteilen zahlreiche andere Universitätsprofessoren — im Gegensatz zu Prof. Wiedersheim — um mit diesen Argumenten den Zutritt der früheren Schüler der Realgymnasien oder Oberrealschulen zum medizinischen Studium abzuwehren.

Lehrreich ist ein Blick auf Frankreich. Nach einer weitläufigen und sehr umfassenden Enquete der Unterrichtskommission der Abgeordnetenkammer — der Bericht umfafst 1200 Seiten — will man hier den lat. und griech. Unterricht beibehalten. Diese Sprachen sollen wie bisher das Rückgrat des Gymnasialunterrichts bilden, s. darüber Dr. Andr. Schaeffer, *Die Schulfrage in Frankreich*. Für Pflege der beiden alten Sprachen sprachen sich u. a. aus: Gréard, Wallon, Gaston Boissier, M. Bréal, G. Perrot, P. Leroy-Beaulieu, Doumic, Ravaisson, Rambaud, A. Croiset, Glasson u. a. aus verschiedenen Gründen je nach ihrem Standpunkt oder ihrer Stellung im Staate; der eine will sie beschränken, aber vertiefen, der andere will sie für bestimmte Kreise oder weil sie allein dem Geiste Präzision, Tiefe und Verstandesschärfe verleihen, oder im Interesse der Geistesbildung, während die modernen Sprachen in keiner Weise die alten ersetzen könnten, oder endlich deshalb, weil diese allein zur Deduktion anhalten.

Wie sehr die Wertschätzung des Lat. in Amerika gewachsen ist (gegen 1889/90), zeigt Prof. A. West in der Classical Review vom Dez. 1899. Latein zählte 1889/1890 100 144, 1897/98 aber 274 293 Einschreibungen, Griechisch 12 869 : 23 994. Die lat. haben sich also nahezu verdreifacht, die griech. beinahe verdoppelt. Das Lat. hat gegen

andere Fächer auch absolut die stärkste Zunahme. Aber nicht blofs die äufsere Verbreitung, sondern auch die Intensität des Lateinstudiums ist in fortwährendem Wachsen begriffen. Wir entnehmen dies aus Th. Fitz-Hugh, *Outlines of a System of Classical Pedagogy*. Diese Schrift sollte uns Deutschen zu denken geben. Oder ist es nicht ein merkwürdiger Umstand, dafs die klassischen Studien, während sie unter der Protektion und dem Zwange des Staates in unserem lieben Vaterlande immer härteren Ansturm zu bestehen haben, im fernen Westen unter dem Sternenbanner immer siegreicher sich ausbreiten? Schon hat Amerika bedeutende Philologen, Grammatiker wie Sprachforscher erzeugt, die, meist in Deutschland herangebildet, in ihrer Heimat Nordamerika zu Pionieren des klassischen Altertums werden. Zu diesen Männern gehört auch Fitz-Hugh. Seine Schrift stellt einen wohldurchdachten humanistischen Unterrichtsplan auf, der zehn Jahre hindurch an der Lateinschule in Texas erprobt worden ist. Abweichend von unseren Lehrplänen von 1892 legt er dem Sprachlichen den gleichen Wert bei wie dem Sachlichen, betont die Wichtigkeit des Lateinschreibens und empfiehlt auch Lateinsprechen. In dem Vorwort erweist sich der organisatorisch geschulte Verf. als einen begeisterten Verehrer von U. von Wilamowitz. Doch geht er frei und selbständig seinen Weg. Man sieht, welche zwingende Gewalt von den klassischen Sprachen dort ausgeht, wo sie ohne Zwang und obrigkeitliche Reglementierung sich frei ausleben können. Sollten so erleuchtete Geister wie Fitz-Hugh in der neuen Welt zahlreich erstehen und sollte es ihnen gelingen, ihre glühende Liebe zum klassischen Altertum und zu seinen Sprachen in weitere Kreise zu verbreiten und die sonst so praktisch und real denkende Welt da drüben für ihre Ziele zu gewinnen, so wird Amerika wie auf dem Gebiete der Industrie unsere Fabriken, so unsere klassischen Gymnasien bald einholen, ja überflügeln. Findet doch v. Wilamowitz, *Reden und Vorträge*, dafs abgesehen von besonders begabten Lehrern und Schülern, die Ziele des Unterrichts im Lat. und Griech. bei uns jetzt nur noch durch eine Fiktion erreicht werden. Im Gegensatz zu der herrschenden Meinung, dafs das immer noch jugendliche Altertum die angemessenste Nahrung für den Geist der höher strebenden Jugend ist, predigt er, dafs man besser thun würde, das Altertum den Erwachsenen zu überlassen. Die gymnasiale Beschäftigung mit den alten Sprachen hat nach ihm nur die Aufgabe, durch Übermittelung einer ausreichenden Sprachkenntnis für die Universität vorzubereiten. Die Schule könne einen Knaben gar nicht in den Geist des Altertums einführen. Dementsprechend trat er auch in der Junikonferenz gegen die Vermehrung der Lateinstunden auf (Verh. S. 116). Diesen pessimistischen Standpunkt teilen wir nicht. Hätte v. Wilamowitz Recht, so müfste das Gymnasium auch darauf verzichten, in die grofsen Werke Schillers, Goethes und Lessings den Schüler einzuführen. Auch sie ständen dann für die Jugend unerreichbar hoch da. Dagegen verlangen wir nicht, dafs das Realgymnasium in den Geist des Altertums einführe. Warum das Realg. aber am Lat. festhält, zeigt

Dir. Dr. Holfeld im Progr. Essen, in welchem er dessen Bedeutung für den Jugendunterricht richtig wertet.

Nicht gerade ein Gegner des Humanismus, den er noch immer hochhält, aber doch kein sachverständiger Beurteiler ist der Verf. von Pater Familias, *Arbeiterschutz! Warum kein Schülerschutz?* In diesem an Eltern und Erzieher gerichteten Weckruf, zur Reform der Gymn. in Österreich bestimmt, weist er auf die kläglichen Erfolge des klassischen Unterrichts hin in einer Weise, dafs man nur annehmen kann, dafs der heutige Betrieb im Gymn. ihm völlig fremd ist. Er wünscht zwei Gruppen der Gymnasien: die eine nach dem bisherigen Lehrplan mit Griech. und Lat. in solchem Mafse, dafs die beiden alten Sprachen in einem dem Endzweck ihres Studiums, dem Lesen und Verständnis der Autoren, weit entsprechenderen Grade in weniger formell grammatikalischer Weise zur Behandlung gelangen — für spätere Philologen, Philosophen und Theologen, eine zweite ohne Griechisch, also nur mit Latein und modernen Sprachen, für Juristen und Mediziner.

Weit radikaler geht der Senator Dr. Hertz in Hamburg vor. Bei der Einführung des neuen Landgerichts-Präsidenten Engel sagte er: Wir können voraussehen, dafs das Latein bald für die Juristen zu den toten Sprachen gehören wird, und dafs es dann mehr und mehr aus der Schule, aus dem Universitätsunterricht, aus dem Wissensvorrat der gebildeten Stände verschwinden wird. Unnatürlich ist das nicht, aber es ist unnatürlich, dafs die Sprache der alten Römer, sei es zum Gebrauch, sei es als Bildungsmittel sich bei uns, nicht bei anderen Nationen so lange erhalten hat. — Leider verrät der Herr Senator nicht, welche Weltmächte oder Nationen denn das Lat. mit Stumpf und Stiel ausgerottet haben. Ganz anders denken unsere Juristen, die nicht einmal Abiturienten der Realgymnasien zu ihren Studien zulassen wollen, denen also das Latein, das die Schüler von hier mitbringen, nicht genügt.

Wir sind so in den Strom geraten, der gegen die lateinischen Studien brandet. Hören wir daher weitere Gegner derselben. Paul Lacombe, *Esquisse d'un Enseignement basé sur la Psychologie*, gehört zu den Modernen, welche die Stellung der alten Sprachen für die moderne Bildung bekämpfen. Er sieht in dem altsprachlichen Unterricht eine unfruchtbare Wortbildung (S. 195), hält als Franzose die Beschäftigung mit den deutschen Litteraturwerken immer noch für wertvoller zur Bildung des Denkens und des Geschmacks, als das Studium der Alten. In der hergebrachten Art, die grammatischen Regeln zu lernen, sieht er gar keine logische Schulung, sondern höchstens eine Übung des Gedächtnisses, und bekämpft daher die Position der formalen Bildung. — In gewisser Beziehung, wenigstens in dem Bedürfnis nach gröfserer Sachbildung, giebt O. Altenburg in einem lesenswerten Aufsatze, *Sachbildung und Wortbildung*, ZG. 423, ihm Recht. Nach ihm haben die Lehrpläne von 1892 den besten Willen, uns dem Ziel zu nähern, aber es fehle noch eine methodisch, didaktisch, sachgemäfs durchgearbeitete und feste Grundlage für die Kunst des Über-

setzens ins Deutsche. Darnach brauchen wir eine Sprachlehre von Sexta an aufwärts, in der wir zuerst das Übersetzen ins Deutsche lehren, ehe wir den umgekehrten bisherigen Weg einschlagen. Die Leser der Jb. werden sich erinnern, dafs wir eine solche Übersetzungslehre, einen umgekehrten Nägelsbach so zu sagen, wiederholt gefordert haben. Ohne Sachkenntnis und ohne Kenntnis des sachgemäfsen Ausdrucks läfst sich allerdings nicht in die Muttersprache übersetzen, zumal im Lat. Deshalb haben wir z. B. die Bestrebungen eines Keyzlar (Jb. X, 54) in seinen „Prinzipien der Übersetzungskunst“ und seiner „Theorie des Übersetzens aus dem Lat., zugleich Grundzüge einer lat.-deutschen Stilistik für Gymn.“, eines Bone (Jb. V, 26), und noch kürzlich eines Hodermann, „Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsar-Übersetzung“ (Jb. XIII, 31) neben anderen Versuchen dieser Art, welche Jb. XII, 44 genannt sind, mit Freuden begrüfst. Dem Schüler fehlt eben das Sachverständnis für parallele Vorgänge aus dem modernen Kulturleben, z. B. aus dem militärischen, politischen, juristischen, künstlerischen Leben. Ein kundiger Lehrer mufs sich hüten, hier zu viel Begriffsverständnis beim Schüler vorauszusetzen; er wird ihm möglichst wenig zutrauen und ihn regelmäfsig ausforschen, wie weit sein Sachverständnis reicht; auf diese Weise wird der Schüler, allmählich seinen Gesichtskreis erweiternd, das Nötige sich aneignen. Wir können deshalb O. Altenburg nicht dahin folgen, dafs wir seine Überzeugung unterschreiben: „wir müfsten uns aus der überlieferten Wortbildung zu der durch die tiefsten Bedürfnisse der Zeit bedingten Sachbildung flüchten, und das geschichtliche Interesse sei in der That das Rückgrat der heutigen Gymnasialbildung.“ Soweit kann unsere Freundschaft für die von uns durchaus nicht verachtete Realpädagogik nicht gehen.

Anderen wieder gilt das Lat. zu schwer. Was wir an der lat. Sprache zumeist bewundern und als fruchtbar für die Verstandesbildung des Schülers erkennen, den bewundernswerten Aufbau ihrer Syntax mit ihrem streng logischen und konsequenten Gefüge, das flöfst ihnen Schauder und Entsetzen ein. So schilt P. Remaclus Förster, *Schulklassische Verirrungen*, mit dem Worte eines französischen Philologen über die „obscurités du terrible chapitre des modes“. Überhaupt eifert er mit dem Ernste eines Bufspredigers gegen den Klassiker-Wahn, diesen verabscheuenswerten Kultus der Profanklassiker, den Tanz um das goldene Kalb des heidnischen Humanismus.

Andere huldigen wieder dem nüchternen, materiellen Nützlichkeitsstandpunkt, der nur das an Kenntnissen und Fähigkeiten würdigt, was sich in klingende Münze umsetzen läfst. Gerade in unserer Zeit, wo es vor allem gilt, durch Erziehung und Unterricht die Selbstsucht zu bekämpfen, ist das besonders auffallend. So fragt Prof. Dr. E. Boesser, *Gedanken über Schulreform*, ZhS. 3, vor allem nach der praktischen Verwendbarkeit der einzelnen Disziplinen und findet, dafs nur Theologen, Philologen und Historiker eine praktische Verwendung für das Griech.

und Lat. haben, dafs eine beschränktere Kenntnis des Lat. für einzelne Juristen wünschenswert erscheinen könnte. „Brechen wir daher, so schliefst er, mit der Vorstellung, dafs die humanistische Bildung eine an sich bessere ist, bewerten wir diejenige vielmehr am höchsten, die Männer heranbildet, die den mannigfachen Aufgaben unseres Staats- und Volkslebens am meisten gewachsen sind.“ So kann nur ein Mann sprechen, dem es niemals vergönnt war, den Samen des humanistischen Unterrichts in den oberen Klassen eines Gymnasiums zu streuen und seine Früchte zu ernten. Auf ihn bleiben die entgegengesetzten Erfahrungen eines O. Weifsenfels, P. Cauer, A. Biese eindruckslos. Ein Wort wie das von Biese a. a. O. S. 42: „Es ist nun einmal unumstöfslich: Wer mit dem Altertum bricht, bricht auch mit unserer Geschichte. Das Altertum verleugnen heifst die Wurzel verleugnen, aus denen das Herrlichste, was deutsche Dichter und Denker geschaffen haben, seinen Ursprung genommen hat; es heifst allen wissenschaftlichen Sinn preisgeben, so lange Wissenschaft identisch ist mit der Frage nach den Gründen, mit der Aufsuchung der Quellen“ — ein solches Wahrwort kann man diesen „Modernen“ mit Engelszungen predigen, sie glauben es nicht, sie wollen es nicht hören. Leider ist die Zahl der so Denkenden nicht gering. Auch der Dir. Dr. Fr. Schmidt (Hanau) bekämpft in seinem Aufsatze *Zurück zur Natur*, PA. 513, alles, was für den Wert des Lat. aus wirklicher Erfahrung heraus ergründet worden ist. Das Vorurteil — so nennt er es — von dem besonderen Werte, der sog. Vornehmheit der klassischen Bildung lasse uns nicht zu einer wahrhaft nationalen Bildung kommen. Wenn er den frühen Beginn des lat. Unterrichts tadelt, der dazu nötige, zu dem bunten Unsinn der Einzelsätze, diesem Hohn auf alle Pädagogik, zu greifen, so hat er, was diesen Lese- und Übungsstoff anbelangt, allerdings Recht; aber verständige Pädagogen, welche diese Einzelsätze verurteilen, haben doch die Mittel geschaffen, an besserem Stoffe die Elemente einzuüben.

Ähnlich geringschätzig urteilt der *Bericht der Informatoren des schwedischen Kultusministeriums*, mitgeteilt von W. Wetekamp, ZhS. 8. Irgend ein praktischer Beweis für die unvergleichliche verstandbildende Kraft des Lat. sei bisher nicht geliefert worden und könne auch nicht geliefert werden, ebensowenig zeuge irgend welche praktische Erfahrung für einen Vorrang der klassischen Sprachen in dieser Beziehung. Eher könne man sagen, dafs die aus Schweden vorliegenden Erfahrungen gegen die Annahme sprächen. Ohne den Wert der lat. Sprache als formales Bildungsmittel leugnen zu wollen und in Anerkennung dessen, dafs sie einen gewissen Vorsprung habe vor den modernen Sprachen, da ihre Methodik während mehrerer Jahrhunderte durchgearbeitet sei, könne man doch annehmen, dafs, wenn die Stellung der klassischen Sprachen nicht auf stärkerer Grundlage beruhe, sie ohne weiteres aus dem Lehrplan verschwinden könnten, denn der genannte Vorsprung sei durchaus nicht von der Bedeutung, dafs er irgendwie die grofsen Vorteile aufwiege, die ein gründliches Studium einer oder mehrerer modernen Kultursprachen mit

sich bringe. Nur von realem Gesichtspunkte aus finde die Beibehaltung der alten Sprachen, wenn auch nicht in der früheren Ausdehnung, eine völlig ausreichende Stütze. Es sei dringend erwünscht, dafs ein nicht allzugeringer Teil der Kulturträger der Nation imstande sei, auf die Quellen, die alten Schriftsteller, zurückzugehen. Daher wird Latein nur in den oberen Klassen empfohlen.

Die Kölnische Zeitung hatte unter dem Titel *Englands wissenschaftliche Rückständigkeit* aus dem kräftigeren Aufschwung der deutschen Industrie und Technik auf die gröfsere Güte und Leistungsfähigkeit unserer humanistischen Bildung geschlossen. Dagegen wendet sich ein Ingenieur B., *Englands wissenschaftliche Rückständigkeit und unsere humane Bildung* in ZhS. 13 mit seiner durchaus einseitigen Erfahrung.

Wann ist das Latein anzufangen? Diese Frage ist auch im Berichtsjahre namentlich im Hinblick auf die Reformschulen mannigfach behandelt worden. Die preufsische Schulkonferenz vom Juni beriet über dieses Thema, ob der fremdsprachliche Unterricht in Sexta mit dem Franz. zu beginnen und das Lat. entweder bis Quarta oder bis Untertertia hinaufzurücken sei (Verh. S. 44 ff.). Dazu lagen Gutachten von Kübler, Ziehen und Harnack vor. Nur Ziehen sprach sich in seinem längeren Berichte für den Anfang des Franz. in Sexta aus, die anderen beiden wollten aus pädagogischen und sachlichen Gründen das Lat. in VI gelehrt wissen. Nationale Gründe sprächen gegen den Beginn mit Franz., der auch den Lehrgang erschwere; das Latein in Sexta ermögliche eine natürliche Auslese, welche wegzuräumen nicht wünschenswert sei. Wir sahen schon oben, dafs auch Hornemann dieses Auslese-prinzip geltend machte. Gleich Ziehen nahm sich in der Verhandlung über diesen Punkt Reinhardt des späteren Beginns in einer längeren Rede mit warmen Worten an. Ihr Standpunkt ist aus früheren Jb. bekannt. Die meisten Redner, wie Diels, Albrecht, Schwalbe, Jäger traten für den frühen Beginn des Lat. ein; nur die zur Versammlung gehörenden höheren Offiziere, wie der General Frh. v. Funck, der General Frh. v. Seckendorff, waren Freunde des Reformgymnasiums; auch der Abg. van der Borght verschlofs sich nicht dem Gewicht der Gründe, welche für den späteren Anfang sprechen, nahm aber sonst eine vermittelnde Stellung ein. Infolgedessen wurde beschlossen:

> Es ist zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen wird einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuchs nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein.

Auch sonst ist viel für und gegen dies Thema gesprochen worden. Für die Reformschule trat in einem Vortrag auf dem Bremer Philologentage E. Schlee auf, *Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen:*

Der Beginn des lateinischen Unterrichts in III sei auch in pädagogischer und namentlich in didaktischer Hinsicht dem in VI vorzuziehen. Die Reformschule beabsichtige nur eine Einschränkung des äufseren Umfangs des lateinischen Unterrichts, nicht eine Herabsetzung seiner Wirkung und Bedeutung. Er bestreitet die Ansicht, dafs die sprachlich-logische Schulung ausschliefslich mit der lateinischen Grammatik und den Exerzitien zu verbinden sei, dafs die Beschäftigung mit ihnen eine unersetzbare logische Übung sei. Er erkennt also die allgemeine logische Bildung des Geistes nicht als ein Privileg des Unterrichts in der lateinischen Grammatik, sondern als Ergebnis jeden guten Unterrichts an, obwohl er zugeben mufs, dafs der lateinische Unterricht diesen Wert und Erfolg hatte, allerdings nicht an sich, sondern nur vermöge der grofsen Summe von Arbeit, mit der er getrieben wurde, und durch den festgeordneten Lehrgang. Dem lateinischen Unterricht aber wissenschaftlichen Charakter zu geben, werde um so leichter sein, wenn die Schüler schon reifer und geschulter seien. Als Grundlagen wissenschaftlicher Bildung, als Voraussetzungen des Studiums, haben auch für Schlee nur die beiden Gruppen einerseits der alten Sprachen, andererseits der Mathematik und Naturwissenschaft Geltung, während die neueren Sprachen zu keinem anderen Zweck gelehrt und gelernt werden, als dafs man sie verstehe und einigermafsen gebrauche. Er hält es daher für verfehlt, wenn die Lehrer der neueren Sprachen, um den Wert ihres Unterrichts zu heben, sie den altsprachlichen in Ziel und Methode gleichstellen wollen.

Diesem Vortrage Schlees vorangegangen war der schon mehrfach genannte von F. Hornemann, *Gedanken* usw. Er ist ein sehr beachtenswerter Gegner der Reform und kämpft mit wohlerwogenen, gewichtigen Gründen gegen den späteren Beginn des Lateinischen. Wie Harnack (oben S. 19) würde er die Verhinderung des notwendigen, frühzeitigen Ausleseprozesses beklagen. Die Reformgymnasien könnten den Inhalt der alten Litteratur nicht so ausnützen wie das Gymnasium, ihre Schüler würden viel länger im Formalen festgehalten und kämen sozusagen aus dem Konjugieren gar nicht heraus. Die Reformschule sei zwar Mode, aber ein in jeder Beziehung verfehlter Gedanke. Ja, die Modernen müfsten diese Schule eigentlich verurteilen, da sie eher eine Fachschule für Philologen sei, indem sie Mathematik und Naturwissenschaften, Französisch und Englisch in den oberen Klassen verkürze.

Auf diese beiden Vorträge folgte eine Debatte in der pädagogischen Sektion. Wie später auf der Junikonferenz vertrat hier Direktor Reinhardt in frischer und lebendiger Weise seine Stellung, und zwar mit einer Wärme, der man wohl anmerkte, dafs sie aus fester Überzeugung von der Richtigkeit und Ausführbarkeit seiner Sache entsprungen war. Er meinte gegen Hornemann, das Auslesepringip durch das Lateinische zu bestimmen, sei mifslich. Dieser aufserordentlich rührige Schulmann spricht auch im Programm des Goethe-Gymnasiums über die Durchführung des Frankfurter Lehrplans und zeigt, dafs dort die Grundlage sicher und

fest gelegt werde. An der weiteren Debatte beteiligten sich noch verschiedene Schulmänner. Der Württemberger Hirzel meinte, mit sechs Jahren zeitige der Unterricht in den Reformgymnasien nur eine Treibhausbildung; die Jahre von VI bis IV seien für das Einleben des Schülers in die Sprache unentbehrlich; Geh. Rat Wendt war der Ansicht, Französisch könne das Latein nicht ersetzen. Auch Direktor Schneider erklärte sich gegen das Ausleseprinzip Hornemanns, da seine Erfahrungen damit in Widerspruch ständen. Während aber nach Ansicht des Prof. Ziller (Osnabrück) das seit Jahren unternommene Experiment, Lateinisch von VI bis IV zu lehren, verunglückt ist, ging Direktor Thaer sogar so weit, zu behaupten, Latein sei heutzutage keine notwenige Bedingung einer allgemeinen Bildung.

Gegen das Reformgymnasium nahm später eine von dem genannten Direktor Hirzel-Ulm einberufene Versammlung humanistischer Lehrer und Freunde des Gymnasiums Stellung, vgl. SwS. 241, wo ein ausführlicher Bericht mit den Leitsätzen Hirzels und den folgenden Beschlüssen zu finden. Das Reformgymnasium, so meinte Hirzel, bedrohe den Lateinunterricht nicht nur mit einer Verkürzung der Stundenzahl, sondern auch mit der schwersten Einbufse an Gediegenheit des Wissens, des Verständnisses von Sprache, Litteratur und Leben des Altertums.

Die Verhandlungen über das Reformgymnasium und den späteren Beginn des Lateinischen auf der 45. Versammlung der deutschen Schulmänner und Philologen in Bremen sind übrigens aufser in dem amtlichen Bericht von Teubner-Leipzig noch ausführlich in LL. 62, 1 ff., im Auszuge ZG. 288 zu finden. Noch sei Prof. Dr. Fritze-Bremen genannt, welcher mit praktischen und prinzipiellen Gründen all denjenigen Behauptungen zu antworten wufste, welche bisher für das Reformgymnasium geltend gemacht worden sind.

Zwei weitere Kundgebungen in dieser Sache fanden in Berlin und in Leipzig statt. In einer Berliner Versammlung, welche am 5. Mai tagte und eine Kundgebung zur Schulreform zum Zweck hatte, nahm sich Direktor Hubatsch des gemeinsamen Unterbaues an, indem er alle Vorzüge des französischen Anfangsunterrichts in ein glänzendes Licht stellte. Diese Versammlung erklärte sich für die Gleichberechtigung aller höheren Schulen und für den lateinlosen Unterbau. Man rühmte die grofse Zahl der Unterschriften, die eine Petition in dieser Sache gefunden: 13124 Zustimmungserklärungen Gebildeter seien dafür eingegangen. Da nun auch die Versammlung des Gymnasialvereins in Braunschweig am 5. Juni erklärte, dafs sie von ihrem Standpunkt aus gegen die Gleichberechtigung aller Anstalten nichts einzuwenden habe, so hat wohl unter diesem Eindruck die Schulkonferenz vom 6.—8. Juni einen gleichlautenden Beschlufs gefafst.

Die Leipziger Versammlung fand am 9. April im Gemeinnützigen Verein statt. Hier sprach J. Ziehen über *Prinzipienfragen des höheren Schulwesens*, nachdem er auch in einem Vortrag *Der Frankfurter Lehr-*

plan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung ein klares Bild dieses Unterrichts gegeben hatte. Letzteren bespricht O. Weifsenfels in BphW. 695 und zeigt dabei, was zu thun sei, um endlich ein abschliefsendes Urteil über die Frankfurter Unterrichtserfolge und Beruhigung zu gewinnen. In der Leipziger Debatte trat Prof. Meister im Interesse unserer Gymnasien für den bisherigen Zustand ein, ohne ein grundsätzlicher Gegner des neuen Systems zu sein. Sehr ernste Bedenken erhebt auch P. Cauer in der Anzeige von Ziehens eben erwähntem Vortrag gegen dasselbe WfklPh. 593. Er fürchtet von dieser Entwicklung einen Verfall unserer überlieferten und bewährten nationalen Erziehung. Gleich Weifsenfels betont er die Notwendigkeit, dafs ein im lateinischen und griechischen Unterricht durchaus geübter Lehrer erster Klasse durch eigene Leitung des Unterrichts an einem Reformgymnasium sich überzeuge, wie es mit den angeblichen Erfolgen stehe, inwiefern ferner wirklich der französische Unterricht der drei untersten Klassen dahin wirke, die Auffassung und Aneignung des Lateinischen in U III zu erleichtern. Er führt die Nachteile vor, welche die Verstärkung des Lateinunterrichts in den oberen Klassen nach sich zieht und die auch in der Nachwirkung zu spüren sein müssen. Man denkt übrigens selbst in den Frankfurter Kreisen schon daran, das Lateinische in IV zu beginnen, also ein Jahr früher (vgl. Ziehens Vortrag S. 12). Wenn so schon die leitenden Meister des Systems unsicher werden, wird man solchen Schulmännern gegenüber, die nicht aus eigener Erfahrung sprechen und doch das neue System preisen, erst recht mifstrauisch werden. So wird auch E. Lentz, *Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten*, die Gegner nicht überzeugen. Diese Schrift erläutert im Auftrage des Vereins für Schulreform alle einschlägigen Punkte, die sich nur irgendwie zu gunsten des gemeinsamen Unterbaues geltend machen, in durchaus objektiver Weise: Verf. ist selbst Altphilologe, und so ist die Schrift zur Orientierung über die Sache für jedermann durchaus zweckentsprechend und dankenswert. Günstige Urteile von Schulmännern über diesen Unterricht werden in grofser Zahl beigegeben. Über den lateinischen Unterricht wird S. 19 f. gesprochen: er werde durch die bessere muttersprachliche und allgemeine Bildung der ihn beginnenden Schüler gestützt und gehoben. Am Schlufs folgt ein Verzeichnis der nach diesem Lehrplan unterrichtenden Anstalten und das Lehrplanschema von Altona Realschule und Frankfurt Goethe-Gymnasium. Wer ein unparteiisches Urteil gewinnen will, der lese die gewichtigen Gegengründe, welche O. Weifsenfels, *Über den erneuerten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen*, in seiner Schrift *Kernfragen* S. 143 ff. in mustergiltiger Klarheit entwickelt. Alles, was für den Lateinunterricht in VI und gegen den französischen Unterricht auf dieser Stufe spricht, ist hier von einem Manne erwogen, der beide Sprachen gleichmäfsig kennt und eine lange Lehrerfahrung darin hinter sich hat. Wir schätzen dies Urteil höher ein als die Zeugnisse von Schulmännern, die nur einen kurzen Blick in den

Frankfurter Unterrichtsgang gethan haben. Und so dachte auch wohl der alte Wiese. Bezeichnend ist wenigstens eine testamentarische Verfügung desselben, die so recht beweist, welchen Wert er, der langjährige Dezernent für das höhere Unterrichtswesen im preufsischen Kultusministerium, auf die lateinische Sprache legte. In seinem letztwilligen Vermächtnis nämlich, in welchem 240 000 Mk. an zwölf von ihm bezeichnete Anstalten vererbt worden sind, um Witwen und unverheiratete Töchter von Lehrern dieser Anstalten mit Jahresrenten von je 400 Mk. zu unterstützen, traf er die Bestimmung, dafs diejenigen Gymnasien ausscheiden, welche den fremdsprachlichen Unterricht nicht mehr mit dem Lateinischen beginnen sollten.

Trotz aller Beteurungen und trotz des felsenfesten Glaubens der Leiter der Reformbewegung, Männer, denen man vollkommenes Vertrauen schenkt, da sie sich jeder Anpreisung enthalten, trotz ihrer Überzeugung, dafs das Reformgymnasium die klassische Bildung nicht schädige, sondern fördere, ist doch die Meinung vorherrschend, dafs diese Schule, wenn sie zur Normalschule wird, dem HG. die Wurzel abgräbt. Wir würden mit Dr. Jahn, *Zu den Verhandlungen der 9. Jahresversammlung des Gymnasialvereins*, PA. 401, es im Interesse des zukünftigen Geisteslebens unseres Volkes bedauern, wenn die Reformschule zur Normalbildungsanstalt für jegliche Studien, für jeden höheren Beruf erhoben würde. Das Bildungsniveau unseres Volkes würde dann eher sinken als steigen. In ihrem humanistischen Zweige kann sie nur halbe Arbeit thun: eine Vertiefung in Form und Inhalt der alten Sprachwelt, in den Geist des klassischen Altertums, wie sie das HG. mit einem gewissen „Landwehrschritt“, der hier sehr angebracht ist, hat bieten können — das wird die Reformschule im allgemeinen nicht erreichen, so eindringlich auch ihre Verteidiger dies einreden möchten. So urteilte Direktor Seeliger-Zittau in Braunschweig, der den grofsen Bildungswert der alten Sprachen gerade darin sieht, dafs man sie bis in ihre innerste Struktur hinein kennen und beherrschen lernt, sie als abgeschlossenes Ganze in sich aufnimmt und, mit diesem Rüstzeug ausgestattet, Schätze aus dem Geistesleben der Alten hebt, die auch für die moderne Kulturwelt noch von unleugbarer Bedeutung sind. „In die Tiefe mufst du steigen, soll sich dir das Leben zeigen.“ Mit Recht legte also der alte Wendt in Bremen Verwahrung dagegen ein — aus nationalen und patriotischen Gründen, dafs das Französische die Grundlage unserer ganzen Bildung werde, und mit Recht fafste die Braunschweiger Versammlung den Beschlufs, das Reformgymnasium dürfe nicht verallgemeinert werden, ein Beschlufs, den sich die Schulkonferenz vom Juni im wesentlichen aneignete. Die Befriedigung über die Beschlüsse der Schulkonferenz war daher auf allen Seiten eine ziemlich allgemeine.

2. Schriften zur Methodik.

A. Die neuen Lehrpläne.

Es sei zunächst über die Erfahrungen mit den Lehrplänen von 1892 berichtet. Eine sehr ausführliche Beurteilung läfst ihnen O. Weifsenfels, *Der neue Lehrplan des Lateinischen (Kernfragen* S. 222–291) angedeihen. Er spricht von der Unzufriedenheit, die jene Lehrpläne bei den Altphilologen, von der Zufriedenheit, welche sie bei den sogenannten Realpädagogen, in deren Sinne sie wesentlich gehalten sind, gefunden haben. Am meisten fällt ihm der Mangel an Konzentration im Hauptpunkt auf. Die Historiker sind aus der zweiten in die erste Stelle gerückt, während doch Ciceros philosophische Schriften den Hauptstamm der lateinischen Lektüre in Prima bilden müfsten, wie weiter ausgeführt wird. Für die unteren Klassen hätte das Lehrziel klarer gezeichnet werden können, etwa so, wie es einst Rothfuchs hingestellt habe. Nach einer scharfen Kritik des induktiven Verfahrens wird das enge Anschliefsen der schriftlichen Übungen an die Lektüre bemängelt, der Wert des Hinübersetzens genau erörtert, worauf im zweiten Teil die vorgeschriebene Lektüre eingehend mit genauer Würdigung der einzelnen Schriftsteller geprüft wird.

P. Meyer, *Soll und Haben des altklassischen Unterrichts,* untersucht, wie es mit dem Ziel der Lehrpläne „Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller und sprachlich-logischen Schulung“ steht. Das hilfsmittellose sofortige Verstehen erstrecke sich höchstens auf Cäsar und Xenophon, mehr dürfe man nicht verlangen, mehr verlange auch wohl der Lehrplan nicht. — In seinem Bremer Vortrage führte Direktor H. F. Müller aus: Infolge der neuen Lehrpläne sind die Leistungen der Schüler in den alten Sprachen zurückgegangen. Schuld daran ist nicht nur die Verminderung der Stundenzahl, sondern auch die Einschränkung der Grammatik und der grammatischen Übungen namentlich auf der Oberstufe. Die Lektüre steht allerdings im Mittelpunkt des Unterrichts, aber eine gründliche und verständnisvolle Lektüre ist ohne grammatisches Wissen und Können unmöglich. Wie die Grammatik, so haben die Schreibübungen der Lektüre zu dienen. — Den Fehler der Lehrpläne im Sprachunterricht bespricht A. Rausch LL. 65, 8, nämlich das Aufgeben der vollkommensten Form der lateinischen Komposition, des Aufsatzes. Hierin begegnet er sich mit Harnack und Kübler, welche auf der Junikonferenz freie lateinische Aufgaben in der Reifeprüfung verlangten. Statt der Methode Beschränkungen aufzuerlegen, meint Rausch, hätte man sie an den Lehrstoffen vollziehen sollen. Die Lehrpläne kranken an einem methodischen Unvermögen, weil sie mit heiligem Eifer vor einer Verkürzung des Lehrstoffs zurückgewichen sind und ihr Ziel durch Hemmungen in dem methodischen Betrieb zu erreichen suchen. Im Sprachunterricht komme es, ganz gleich, in welcher Sprache, auf die Vollständigkeit der Methode an. Man müsse die tote Sprache wie eine

lebende erlernen und anwenden, wenn man etwas für das Wachstum der Jugend erwarte.

Einen Druckfehler der Lehrpläne weist Huckert Gm. 521 nach: bei Tertia müsse es „eine Übersetzung ins Lateinische im Anschluſs an Gelesenes als Klassenarbeit oder eine häusliche Arbeit“ statt „oder als häusliche Arbeit“, wie dort gedruckt steht, heiſsen.

Im allgemeinen günstig lautet der Bericht des amerikanischen Fachmannes James E. Russel über seine Erfahrungen auf den höheren Schulen Deutschlands in *German Higher Schools*, s. ZG. 1899, 694 den Aufsatz von H. Borbein, *Die höheren Schulen Deutschlands in amerikanischer Beleuchtung*. Russel bekennt sich als einen Freund der klassischen Studien, der sie nur dann glaubt retten zu können, wenn man der Nationalisierung des Unterrichts und den modernen Kulturbedürfnissen weitgehende Zugeständnisse macht. — Amerikanische Lehrpläne des Lateinischen s. bei Fitz Hugh, *Outlines* usw.

Die ungarische Schulgesetzgebung macht solche Zugeständnisse. Nach einer Verfügung des Ministers für Kultus und Unterricht, betreffend die neuen Lehrpläne der Mittelschulen (s. ZR. 1899, 662), sollen die Übersetzungen aus dem Ungarischen ins Lateinische aus dem Endziel des lateinischen Sprachunterrichts fallen gelassen werden, was selbstverständlich nicht so viel bedeutet, als ob in irgend einem Stadium des Unterrichts selbst solche Übungen entbehrt werden könnten. Die Zahl der schriftlichen Arbeiten aus dem Lateinischen wurde vermindert.

Die Einberufung der Schulkonferenz vom Juni und deren Beschlüsse lieſsen erwarten, daſs die preuſsische Unterrichtsverwaltung einen neuen Lehrplan des Lateinischen vorlegen würde. Sie ging denn auch unmittelbar nach jener Konferenz an die Ausarbeitung neuer Lehrpläne. Es lag ihr zunächst daran, eine gewisse Grundlage dazu zu schaffen. Sie setzte sich daher mit bekannten Fachmännern in Verbindung und ersuchte sie um eingehende Gutachten über alle die Punkte, welche in den alten Lehrplänen den härtesten Ansturm zu bestehen gehabt hatten, um Mitteilung der Vorschläge, die zur Neugestaltung auf Grund einer Kritik der alten Lehrpläne bisher in den Fachblättern und schultechnischen Büchern gemacht worden waren. Auch der Schreiber dieser Zeilen gab auf Ersuchen in einem ausführlichen Referat eine eingehende Kritik der lateinischen Lehrpläne S. 24—31 an der Hand der seit 1892 aufgetauchten Abänderungsvorschläge. Er buchte alle jene Klagen, welche in diesen Jb. und anderweit über die lateinischen Lehrpläne laut geworden waren, und betonte besonders den oft vernommenen Wunsch gröſserer Freiheit gegenüber der einschnürenden Enge der Lehrpläne sowohl in Bezug auf die Grammatik und die schriftlichen Übungen wie auch in Bezug auf die Lektüre, aber auch hinsichtlich der methodischen Vorschriften. Dahin gehörten: Einschränkung der Induktion, gröſsere Freiheit in der Wahl und bei Einführung einer zweckmäſsigen Grammatik und eines passenden Übungsbuches, ebenso in der Wahl der Lektüre, z. B. Ciceros philoso-

phische Schriften statt der Briefe. Er schlug vor eine Abänderung des allgemeinen Lehrzieles etwa in der Form: „Auf sicherer Grundlage grammatischer (sprachlicher) Schulung („logische“ zu streichen!) gewonnenes Verständnis der bedeutenderen Schriftsteller der Römer.“ Vor allem aber Vermehrung der Stundenzahl in den mittleren und oberen Klassen, ein Punkt, der unendlich oft, neuerdings noch von Aly, *Drei Wünsche*, unter genauerer Begründung für die einzelnen Klassen in HG. 141 gefordert worden ist. Den meisten dieser Wünsche hat das preufsische Unterrichtsministerium Gehör geschenkt, wie wir zu unserer Freude aus dem uns zur Begutachtung zugesandten Entwurf des Lehrplans für Lateinisch ersahen. Derselbe wird wohl demnächst im Druck fertig sein und veröffentlicht werden. Die Stundenzahl ist seit Ostern 1901 um je eine in den oberen Klassen der Gymnasien und auch der Realgymnasien erhöht worden. Den Freunden des Realgymnasiums ist damit ein dringender Wunsch erfüllt, was um so erfreulicher ist, als die Junikonferenz eine Vermehrung der Stundenzahl für diese Schulen abgelehnt hatte trotz des ausdrücklichen Wunsches der Delegierten-Versammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins. Bei dieser erhöhten Stundenzahl kann das Gymnasium nun wieder seiner Aufgabe in vollem Mafse gerecht werden und um so mehr seiner Eigenart gemäfs sich ausleben, als es durch die im Prinzip beschlossene Gleichberechtigung der drei Arten höherer Schulen mit 9jährigem Kursus von dem Ballast, dem pondus iners jener Schüler voraussichtlich befreit werden wird, die nur um der Berechtigung willen, nicht aber dem eigenen Trieb und ihrer Befähigung folgend dasselbe bisher aufsuchten. Durch gröfsere Pflege der Übersetzungen aus dem Lateinischen kann das Gymnasium die sichere grammatische Durchbildung wieder ermöglichen und auch die wertvollen lateinischen Sprechübungen, welche im Reformgymnasium schon eingeführt sind, wieder aufnehmen. Kurz, in jeder Beziehung eröffnen sich für die altsprachlichen Studien auf dem Gymnasium wieder erfreuliche Aussichten, dank der preufsischen Unterrichtsverwaltung, welche auf die Stimme des Volkes und berufener Autoritäten achtend ein richtiges Verständnis der Lebensbedürfnisse der höheren Schulen bewiesen und den daraus geborenen Wünschen in dankenswerter Weise entgegengekommen ist. Der nächste Jb. wird hoffentlich in der Lage sein, auf die inzwischen veröffentlichten neuen Lehrpläne näher einzugehen und den Beweis dafür zu führen, dafs das Gymnasium aus dem „Todeskampfe“, in dem es A. Wenzel (Jb. XIV, 16) schon liegen sah, glücklich errettet und zu neuem Leben gesundet sich selbst wieder gegeben ist.

B. Didaktik im allgemeinen.

Voraussichtlich wird sich für die lateintreibenden Anstalten bald die Notwendigkeit herausstellen, einen neuen Lehrplan des lateinischen Unterrichts für die einzelnen Klassen, vielleicht verbunden mit methodischen Bemerkungen für die Lehraufgaben, herzustellen. Die älteren nach der

Ordnung von 1892 aufgestellten Pläne bedürfen jedenfalls der Umarbeitung. Für diesen Fall machen wir auf ein brauchbares Muster aufmerksam, das sich mutatis mutandis gut verwerten läfst: es ist der von Direktor K. Fischer-Wiesbaden in Verbindung mit den Fachlehrern entworfene und im Pg. Wiesbaden Nr. 430 herausgegebene *Kurze Lehrplan für den lateinischen Unterricht.* Kurz ist er nun gerade nicht, denn er umfafst mit seinen Vorbemerkungen, methodischen Bemerkungen über Grammatik, Lektüre und schriftliche Arbeiten, sowie mit der Pensenverteilung für die Klassen VI bis I, endlich mit dem Anhang (die wichtigsten Synonyma) volle 122 Seiten. Durch diesen Lehrplan sollen die Lehrer in ihrer Individualität nur soweit beschränkt werden, als es das Interesse des Ganzen unbedingt erfordert. Dafs ein fester Boden und eine genügende Verständigung über die Hauptsachen notwendig ist, ist ohne weiteres zuzugeben, ob aber soweit bindende Vorschriften gemacht werden mufsten, dafs z. B. die Unterrichtsthätigkeit für jede Stunde minutenweis abgegrenzt wird, ist doch zweifelhaft. Der Lehrer kann doch nicht immer die Uhr in der Hand haben, und wie vertragen sich diese Vorschriften mit der allgemein erhobenen Forderung gröfserer Freiheit der Bewegung? Für die erste pädagogische Unterweisung eines jungen Seminarmitgliedes mag man solche Splitterarbeit allenfalls billigen. Hiervon abgesehen, ist die mühsame, gewissenhafte und gründliche Arbeit nicht nur als Vorbild für spätere Pläne, sondern auch jedem Lateinlehrer zum Studium zu empfehlen. Denn sie enthält eine Menge brauchbarer Vorschläge, zu denen die längere Erfahrung die Bearbeiter geführt hat, z. B. der gröfsere Wert der Pflege mündlicher Hinübersetzungsübungen (S. 8), die Erlaubnis, dafs der Schüler gedruckte Präparationshefte benutzt, wenn sie nichts weiter enthalten als die Grund- und Stellenbedeutung der Wörter. Ganz besonders dankenswert sind die Lehrproben, welche als praktische Illustration der theoretischen Unterweisungen mehrfach eingestreut worden sind; diese Skizzen betreffen sowohl die Grammatik wie die Lektüre in verschiedenen Klassen. Kurz, das Wiesbadener Gymnasium hat sich durch die Ausarbeitung und Herausgabe dieses Lehrplanmusters ein grofses Verdienst erworben und den Beweis für die Behauptung geliefert, die wir Jb. XIV am Anfang dieses Abschnittes S. 18 aufstellten.

In Österreich hat der *Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien* eine zweite, vom Ministerium veranstaltete Auflage erlebt. Hier ist bemerkenswerter Weise der frühere diktatorische Ton aufgegeben, denn, sagt die Einleitung, „es ist nicht die Aufgabe der gegebenen didaktischen Unterweisungen, den Unterrichtsgang bis ins kleinste zu regeln oder den erprobten Lehrer in der Verwertung eigener Erfahrung im unterrichtlichen Verfahren irgendwie zu beschränken“. So wird die Entfaltung individueller Lehrweise nicht beengt. Auch für das Latein sind die Ergebnisse pädagogischer Wissenschaft in den letzten 16 Jahren verwertet; die Litteraturangaben reichen bis in die neueste Zeit. Auch

aufserhalb der schwarzgelben Grenzpfähle werden ältere wie jüngere Lehrer aus dieser Didaktik und Methodik Nutzen ziehen; schon der Vergleich mit den eigenen Verhältnissen ist lehrreich.

Einige weitere Arbeiten österreichischer Verf. seien hier gleich angeschlossen. V. Thumser, *Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts* — ein Abschlufs der im Pg. Troppau 1896 angefangenen Arbeit —, enthält Bemerkungen zur Methodik, die eine Erleichterung des Anfangsunterrichts, die Einleitungen der Ausgaben der Schulschriftsteller, das Präparationsverfahren, die Privatlektüre, die Interpretation, das Übersetzen, die Vertiefung des grammatischen Wissens, den Stil Ciceros und die lateinischen Stilübungen betreffen. In den meisten Dingen, wie in der Begrenzung der induktiven Methode, in der Betonung des Sprachlichen vor dem Sachlichen, wird man dem erfahrenen Praktiker beistimmen, aber die kurzen Inhaltsübersichten in den Schulausgaben tadelt er mit Unrecht. — In Msch. 308 begegnet man einem Vortrage von A. Winckler (M.-Ostrau) über *Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie*, welcher die Reformmethoden im allgemeinen als einen Rückschritt gegen die grammatische Methode bezeichnet; diese sei nur in einer Beziehung auf falschem Wege gewandelt, indem sie das Übersetzen in die Fremdsprache vom Anfang des Unterrichts an als ein Hauptmittel der Spracherlernung hinstellte. Auch in der folgenden Debatte hielten die altklassischen Philologen nicht mit ihrer Ansicht zurück, dafs der ältere, zwar weitere Weg in den alten Sprachen doch vorzuziehen sei. — Ein anderer Vortrag von Camillo Huemer (Arnau) *Über Pflege des Naturgefühls bei der klassischen Schullektüre*, ZöG. 577, sei hervorgehoben. Diese Pflege wird im Unterricht im allgemeinen nicht in systematisch geordneter Form geboten. Wie viel schöne Ausbeute geben schon Homer und Vergil! Sammlungen der einschlägigen Stellen sind in den oberen Klassen nützlich. A. Bieses Werk, Die Entwicklung des Naturgefühls bei den Griechen und Römern, Kiel 1884, enthält eine erschöpfende Sammlung aller in Betracht kommenden Stellen; keiner hat besser als er bisher diesen Gegenstand erörtert. Die Epitheta der Alten wie schwarze, feuchte (Nacht), heller, glänzender, goldener, ruhiger (Mond) bezeichnen fast durchaus den Eindruck der Natur auf die Sinne, die der Modernen wie süfs, träumerisch, mild, traut, lieb den Eindruck auf das Gemüt. Noch andere Bemerkungen trefflicher Art finden sich in dem lesenswerten Aufsatz. Huemer wirft der Schule vor, dafs sie die Lektüre auf die Schüler direkt — ohne jede Anleitung zum Verständnis der Art des Naturgefühls in dem vorliegenden Dichter — einwirken lasse. Die Naturbilder, welche die einzelnen Dichtungen bieten, sollten miteinander verglichen und zu einer Sammlung vereinigt werden, die sich leicht auf der letzten Seite des Präparationsheftes anbringen lasse (?). An Beispielen aus den alten und aus deutschen Klassikern veranschaulicht er die Verschiedenheit der Naturbetrachtung und stellt die Forderung, dafs dem Schüler klar gemacht werde, woher jenes Wohlgefallen an der Natur stamme. Passende Belehrungen, in viel-

seitiger Weise erteilt, würden die Lust an der klassischen Lektüre fördern. Man vergleiche auch A. Jonas, Deutsch. Aufs. II, 22, die Schilderung der Mondnacht in der Ilias und Goethes Gedicht an den Mond.

Auch **die induktive Methode** ist wiederum mehrfach behandelt worden. K. Gneifse, *Über Induktion im grammatischen Unterricht,* zeigt an dem Beispiel der Behandlung einer grammatischen Regel über die Vergleichssätze, wie sich Begriffsbestimmung und Induktion unterscheiden; zu einer wirklichen, berechtigten Induktion wird im grammatischen Unterricht fast immer das ausreichende Material fehlen. Durch Anleitung zur Begriffsbestimmung und Deduktion leistet der grammatische Unterricht genug. — Fr. Vogel. *Die induktive Methode,* sieht die induktive Methode für unentbehrlich an, nur das Mafs ihrer Verwendbarkeit sei streitig. Eine Übertriebenheit sei es, wenn die preufsischen Lehrpläne verlangen, dafs die Deklinations- und Konjugationsformen auf induktivem Wege aus dem Lesebuch gewonnen werden sollen. Eine Lieblingssünde dieser Methode sei es, die Grammatik beiseite zu schieben und das Lesebuch in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Nur für den Anfangsunterricht in Sexta sei dies Verfahren natürlich. In den späteren Klassen sei zumal bei dem Wechsel der Lektüre und der Lehrer das einzig Beharrende die Grammatik. Diese müsse natürlich ausreichenden Stoff für die Induktion bieten. Leider sei aber die in letzter Zeit beliebte Kürzung der Grammatiken hauptsächlich auf Kosten der Beispiele bewerkstelligt worden. Nach Vogels Überzeugung müssen die Grammatiken wieder dicker und die Übungsbücher in den mittleren und oberen Klassen wieder dünner werden. Denn die Erklärung und Einprägung der Regeln soll sich an die Grammatik, die Einübung dagegen kann sich grofsenteils an die Lektüre anschliefsen. Ein anderer Fehler: es wird zu viel Zeit mit der Erklärung verbraucht, die Einübung kommt darüber zu kurz. Die induktive Methode, in der Schule geübt, könne nicht mit Dettweiler (Griech. S. 33) „die vornehmere und geistbildendere" genannt werden. — Eine Fortsetzung zu diesem Vogelschen Aufsatz und eine Erwiderung mit Hinweisen auf Wenzel, Der Todeskampf usw., bildet die Abhandlung von Chr. Eidam, *Weitere Bemerkungen zur induktiven Methode und zur Sprachenfolge,* zugleich eine Fortsetzung zu dem Aufsatz des Verf. (Jb. XIV) „Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht".

Mehrfach taucht jetzt der allerdings nicht neue Gedanke wieder auf, die griechische und lateinische Sprache wie lebende Sprachen zu lehren. Mit grofsem Eifer verteidigt ihn eine konsequent durchgeführte, lesenswerte Schrift des Franzosen Ch. Bally, *Les langues classiques sont-elles des langues mortes?* Diese direkte oder intuitive Methode werde die durch die grofsen Klassiker gelangweilte Jugend mehr interessieren und so das Altertum uns besser assimilieren. Mit konkreteren Dingen sei zu beginnen, die mit unserem Leben in Verbindung stehen, zuerst nur in mündlichem Unterricht. Der Lernhunger der Jugend

Digitized by Google

sei durch eine geeignete Auswahl, z. B. auch aus Plautus mittels Umformung, und durch neulateinische Stoffe zu stillen, damit die alten Sprachen viel lebendiger würden. Ein Lehrbeispiel giebt Bally auf S. 19. — In ähnlicher Weise empfiehlt Bärwald, *Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht,* im Anschlufs an die Gedanken des Grafen Pfeil, anfangs — in den ersten Jahren — den Sprachunterricht nur rezeptiv zu betreiben, d. h. nur lesendes und hörendes Verständnis zu erstreben; erst wenn der Schüler sich eingelesen hat, will er zum produktiven Sprachunterricht, d. h. zum Übersetzen aus dem Deutschen und zum Schreiben und Sprechen der Fremdsprachen übergehen. Auf diesen Gedanken kommt Hornemann, *Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums,* zurück und glaubt, der Vorschlag sei für das Lateinische sehr erwägenswert. Vgl. dagegen Bruchmann BphW. 499.

So wollen auch andere, wie wir bereits Jb. XIV, 16 gesehen haben, den Unterricht dadurch lebendiger und interessanter gestalten, dafs sie ihm mehr realistischen Stoff zuführen. Keiner müht sich mehr darum als Max C. P. Schmidt, der in zwei Schriften, welche die Theorie und die Praxis vertreten, die Sache mundgerecht zu machen sucht. Die theoretische Studie *Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht* führt den Gedanken seiner früheren Schrift Zur Reform usw. (Jb. XIV, 16) weiter Gegenüber den vielfach abfälligen oder Bedenken aussprechenden Urteilen über jene Schrift rechtfertigt er seinen Standpunkt und legt das Gewicht neuer Gründe auf die Wage. Er wolle Homer und Horaz nicht verdrängen, nur erklären und ergänzen. Diese Ergänzung geschieht durch die *Realistische Chrestomathie aus der Litteratur des klassischen Altertums* in drei Büchern, wovon das erste und zweite Buch bereits vorliegen. Hier findet man im ersten Buch in griechischer Sprache die Elementarmathematik Euklids nebst Ausschnitten aus anderen Mathematikern der Griechen, das zweite Buch enthält Astronomisches und Geographisches nebst den zwei Briefen des Plinius über den Ausbruch des Vesuvs — alles seien wertvolle Stoffe, die der Unterricht in seiner Einseitigkeit sich bisher habe entgehen lassen. Aber alle Gründe, welche Verf. für diese Lektüre in seiner theoretischen Schrift beibringt, können uns nicht überzeugen, dafs diese realistischen Stoffe der bisherigen Lektüre nach Form und Inhalt vorzuziehen sind. Uns interessiert dies auch weniger, da es sich ja wesentlich um griechische Lektüre handelt. Nur das 5.—8. Kapitel seiner Verteidigungsschrift geht uns näher an, da hier von der römischen Kultur und Sprache, von der lateinischen Stilistik und realistischen Einzelheiten und Zusammenfassungen im lateinischen Unterricht die Rede ist. Sie enthalten viel kluge und geistreiche Bemerkungen. So über die Sprache des Römers, die ein getreues Abbild seines Charakters sei, die Sprache des Bauern, des an strenge Subordination gewöhnten Soldaten, des nüchternen, kühlen und praktischen Politikers. Alles dies wird an kurzen treffenden Beispielen gezeigt. Aber ähnliche Charakterschilderungen der römischen Sprache kann man bei O. Weise,

Charakteristik der lateinischen Sprache, und bei H. Ziemer, Lateinische Syntax, S. 206 ff., auch lesen. Bemerkenswerter scheint uns das 6. Kapitel über die lateinische Stilistik, worin hübsch dargelegt wird, wie man die siebente Lateinstunde in den oberen Klassen nutzbar machen kann. Sie diene 1. zu zusammenfassenden Repetitionen und 2. zu stilistischen Erörterungen, endlich 3. zu Rück- und Ausblicken auf alle sprachlichen Erscheinungen, die dem Schüler begegnet sind. Beispiele werden vorgeführt: zu 1. u. a. die verschiedenen Verbindungen der Verba des Übertreffens, zu 2. die verschiedenen Stile der Schriftsteller, zu 3. die deutschen Epitheta ornantia und Suppletivwörter, die im Lateinischen entweder garnicht oder anders gegeben werden u. dgl. mehr — alles höchst belehrend. „Man lehre", sagt der Verf., „die lateinische Stilistik, befreie sie aber von dem Alp des Extemporale. Man erziehe das Verständnis des Lateinischen, verzichte aber auf die Routine des schriftlichen Gebrauchs!" — Man kann aber das eine thun und braucht doch darum das andere nicht zu lassen, das auch sein berechtigtes *χάρισμα* hat.

In einer lehrreichen *Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses*, die von dem notwendigen Zusammenhang einer planmäfsig einheitlichen Gestaltung der Sprachbildung im Gymnasium mit der Sachbildung handelt, zeigt O. Altenburg, aus welchen Gründen schon von Sexta an auch für das Lateinische möglichst bald mit einem zusammenhängenden Lesestück begonnen werden sollte. Nur aus dem Verständnis des Inhalts heraus gewinnt der Schüler ein Verständnis für das individuelle Gepräge der fremden, besonders der lateinischen Sprache. Die Kunst des Übersetzens ins Deutsche mufs schon von VI ab systematisch geübt werden. Der Verf. verwirft Schülerkommentare und Präparationen. Er legt die Beziehungen der gesamten Lektüre zu der Geschichte für die einzelnen Klassen von unten auf in methodischer Ordnung dar. In VI sind die Einzelsätze, falls man sie für unentbehrlich hält, untereinander durch einen sachlichen Gesichtspunkt in Beziehung zu setzen. Die Ostermann-Müllerschen Stücke scheinen ihm in dieser Hinsicht nicht alle passend; für V biete dieser Lehrgang noch zu viele und im einzelnen zwecklose Stücke, mit den Neposbiographieen auch in der Bearbeitung von H. J. Müller erklärt er sich einverstanden, vermifst aber das Leben Alexanders des Grofsen. Für den Lateinunterricht auch dieser Klasse giebt Verf. ebenso wie für die übrigen Klassen gute Anweisungen, insbesondere für die Cäsarlektüre; am ausführlichsten bedenkt er den Unterricht in der Prima.

In seinem schon erwähnten Vortrage *Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen* giebt E. Schlee kurze Fingerzeige für die Behandlung des lateinischen Unterrichts in der Reformschule, und zwar über Formenlehre, Syntax, Wortkunde und das Übersetzen ins Lateinische auf den unteren Stufen; auf den oberen Stufen gilt ihm die Übersetzung aus dem Lateinischen als eine weit vorzüglichere logische Schulung als das Hinübersetzen, weil die deutsche Sprache, viel reicher an Begriffen

und Wendungen als die einfachere lateinische, weit schärfer unterscheide — wie S. 26 näher gezeigt wird — und nur durch gründliches Nachdenken lassen sich die besonderen Formen des Lateinischen deutsch richtig wiedergeben. Horaz und Tacitus sollten auch im Realgymnasium gelesen werden.

Als eine vorzügliche logische Schulung betrachtet man mit Recht die Übungen im richtigen Konstruieren der Sätze. Mit diesem Gegenstande beschäftigt sich eine dankenswerte Monographie von O. Przygode, *Das Konstruieren im altsprachlichen Unterricht.* Sie berücksichtigt auch das Griechische. Zunächst wendet sie sich gegen verschiedene befremdliche Mifsgriffe, die in Kommentaren und Schulausgaben beim Konstruieren gemacht werden, so gegen den fehlerhaften Gebrauch der Bezeichnungen Vorder- und Nachsatz, Haupt- und Nebensatz. Als Beispiel wird Caes. B. G. II 25 init. zu Grunde gelegt. Die Willkür ist hier so grofs, dafs sie Verwirrung erzeugt, und es wäre gut, wenn man der festen Regel des Verf. folgte. Es ist auch im Prinzip richtig, wenn er, wie H. Ziemer in seiner Syntax § 246 und 265, darauf dringt, den Acc. c. inf. und die Partizipialkonstruktionen als Satzteile, nicht als Sätze anzusehen. Für die Praxis des Konstruierens aber empfiehlt es sich, Partizipialverbindungen, von denen selbst Nebensätze abhängig sind, und die Acc. c. inf. in längerer Oratio obliqua als Sätze anzusehen. Im zweiten Teil der Schrift wird die Methode des Konstruierens an einer Reihe von griechischen und lateinischen Musterbeispielen beschrieben und praktisch auch an der Hand von Periodenbildern demonstriert. Die Schwierigkeiten, die sich hier ergeben, werden eingehend behandelt, die Bedeutung richtiger Interpunktion wird betont, kurz für alles hier Nötige meist praktische, doch manchmal zu äufserliche Unterweisung gegeben. Von der Schrift ist eine gute Wirkung zu erhoffen. Es versteht sich von selbst, dafs man das Konstruieren auch in den unteren Klassen nicht übertreiben darf. Wo ein Schüler richtig übersetzt und durch seine Übersetzung Verständnis des Satz- und Periodeninhalts beweist, wird man ihn nicht durch Konstruktionsübungen aufhalten. Unter dieser Einschränkung kann man des Verf. hoher Meinung von dem Wert des Konstruierens beistimmen.

Auf den Unterricht in den oberen Klassen beziehen sich noch zwei Schriften. O. Weifsenfels, *Über unsere Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische in den oberen Klassen,* bespricht in diesem siebenten Aufsatz seiner Kernfragen die Einrichtung unserer gebräuchlichen Übungsbücher. Während sie für andere Klassen im Überflufs oder doch ausreichend vorhanden sind, mufs man passende Übungsbücher dieser Art für die oberen Klassen schon mehr suchen. Die vorhandenen neueren bequemen sich den Lehrplänen an, sind hinsichtlich der deutschen Form nicht immer einwandsfrei und ärmer an Gedanken und langweiliger geworden. Sie kranken an dem potenzierten Übersetzungsdeutsch voller Absichtlichkeiten, leiden an dem Mangel scharfer Angemessenheit des Ausdrucks, an blassem, mattem, wenig bezeichnendem Ausdruck oder an plumper Kraft.

Man lasse daher die affektierte Hervorkehrung deutscher Eigentümlichkeiten fahren, lehne sich mehr an die Ausdrucksweise der Alten an, die leichter einherschreitet, verschmähe nicht durchaus die rhetorischen Mittel des Lateinischen, die man mildern mag, anstatt sie unter Verrenkungen in deutschen Vorlagen nachzubilden, lasse auch dem Schüler mehr Freiheit in der Wahl des Ausdrucks. Auch in diesem Aufsatz sind zahlreiche Beispiele aus der Praxis eingestreut. — Damit nehmen wir nun vorläufig von Weifsenfels' *Kernfragen* Abschied. Wir haben an verschiedenen Stellen dieses Berichts gesehen, wie wertvoll sein vielseitiger Inhalt für den Lehrer der alten Sprachen und besonders der lateinischen ist. — Jos. Kubik, *Pompeji im Gymnasialunterricht,* zeigt, wo bei Lektüre der Schulschriftsteller Pompeji in zweckdienlicher Weise herangezogen werden kann. Aber als eifriger Vorkämpfer der Belebung des altsprachlichen Unterrichts geht er in diesem Streben zu weit. Man thut besser, die Zeit, welche diese Schularchäologie kostet, für reichlichere Lektüre zu verwenden; die antiquarischen Exkurse verhindern oft eine rechte Ausnutzung der formalen Bildungselemente. Es genügt, wenn der Schüler angeregt wird, sich aufserhalb der Schule mit archäologischen Dingen zu beschäftigen.

C. Anfangsunterricht.

J. Mayer (Budweis), *Etwas Statistik und Methodik,* ein Beitrag zum lateinischen Elementarunterricht in der Sexta, handelt von der Einübung der gefürchteten dritten Deklination, giebt eine Statistik der erzielten Noten (Zensuren) der Kompositionen in vier Jahrgängen und skizziert dann, ins einzelne eingehend, sein Verfahren nach der Perthesschen Methode auf Grund von Steiner-Scheindlers Übungsbuch. Es handelt sich hier um vollständige Auffassung, geläufige Einübung und feste Aneignung des grammatischen Lehrstoffes der dritten Deklination. Jüngere Lehrer werden von diesem Einblick in fremde Unterrichtspraxis sicher Nutzen haben; die Schrift sei daher besonders für Seminare an höheren Schulen empfohlen. Bemerkenswert ist namentlich der Abschnitt über die Genusregeln; Mayer zieht gegen Nahrhaft, Loebl u. a. das Stammprinzip nur nach der Einübung der Genusregeln und nur zur Unterstützung heran. Am Schlufs steht eine Übersichtstabelle der dritten Deklination.

F. Loebl, *Zum lateinischen Unterricht auf der Unterstufe* (Schlufs), behandelt u. a. 1. die Induktion im Anfangsunterricht, von der er kein Freund ist, und kritisiert Vorschläge, die in dieser Beziehung gemacht worden sind. Die naturgemäfse Folge in der ersten Darbietung des lateinischen Stoffes sei: Verbum, Substantivum, attributives Adjektivum, prädikatives Adjektivum; 2. für die Neposlektüre verlangt er noch häusliche Präparation; 3. in den untersten Klassen mehr mündliches Übersetzen zur Einübung der Pensa; 4. Wiederholungen nur in kleinen Partieen; 5. die Formalstufen und die „Lehrproben" sieht er im Gymnasium nicht ohne Bedenken; 6. wünscht er eine übersichtlichere Gestaltung des Text-

bildes; 7. ein Lateinquadriennium unter demselben Lehrer; 8. regelmäfsige Extemporalien.

Simon (Eger) spricht über *Erleichterungen beim ersten Lateinunterricht* im Anschlufs an M. Gierckes Programm Franz. Gymn. Berlin 1897. Aber hatten die Schüler Gierckes, wie Verf. angiebt, erst ein Jahr Unterricht auf dem Gymnasium genossen? So viel wir wissen, waren es Quartaner, also zwei Jahre auf dem Gymnasium unterrichtet; sie hatten zuvor ein Jahr Französisch in V gehabt. Hier in IV läfst sich der neue lateinische Unterricht allerdings an bekannte Fremdwörter aus dem Deutschen geschickt anknüpfen. Simon geht die ganze in jenem Programm mitgeteilte Methode durch. — W. Wartenberg, *Alter Zopf*, hält mit Fahrenbruch (Jb. XIV, 17) das Alter von 10—11 Jahren für den Eintritt in den lateinischen Unterricht für nötig. Er tadelt die Massenhaftigkeit und Schwierigkeit des Stoffes in den verbreitetsten Lehr- und Lernbüchern, die verkehrte Art der Darbietung (durch mechanisches Lernenlassen), z. B. in den Genusregeln, wie sie meist gelehrt werden, auch die bunten Einzelsätze. — Baedorf, *Einübung der lateinischen Konjugation*, stellt folgenden Grundsatz auf: nachdem der Schüler die Formen äufserlich kennen gelernt hat, lasse man ihn diese verstehen und analysieren lernen, damit er zum Selbstvertrauen und Denken angehalten werde und nicht aufs Raten sich lege: Klarheit über Stämme, Endungen und Themavokal ist zu schaffen.

Einige Programm-Abhandlungen über den lateinischen Elementarunterricht geben neue Anregung. An erster Stelle sei Ph. Bottler, *Beiträge zur Methodik des lateinischen Unterrichts, hauptsächlich auf der Unterstufe*, genannt. Der Verf. fällt zuerst ein sehr anerkennendes Urteil über diesen Teil unserer Jb., welcher die Didaktik und Methodik umfafst: er sei, der hohen Bedeutung dieses Unterrichtsfaches entsprechend, eingehend, orientiere gut über die Fülle des vorliegenden Materials in übersichtlicher Weise mit knappen und doch erschöpfenden Inhaltsangaben, in bestimmter, aber mafsvoll und objektiv gehaltener Beurteilung, die auch dem Gegner gerecht werde. Die Schrift beklagt die unverdiente Geringschätzung, welcher die Methodik begegne, und fragt, wie es komme, dafs diese selbst noch so unklar und unsicher sei. Nach einer kurzen Untersuchung über den Wert und die Stellung des lateinischen Unterrichts erklärt sie jene Unsicherheit aus der Verschiebung seiner Stellung durch die Lehrpläne von 1892, will die lateinische Prüfungsarbeit bei der Reifeprüfung beibehalten, teilt Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis in den unteren Klassen mit, spricht sich dabei gegen Gurlitts Fibel aus und kommt dann auf das System Harre-Giercke zu sprechen, Urteile, die nicht sehr ermunternd klingen. Dabei beantwortet Verf. drei Streitfragen: 1. über Induktion oder Deduktion bei der Formenlehre; 2. ob nur lateinische oder vorwiegend lateinische Stücke oder beide gleichmäfsig in den Übungsbüchern vertreten sein sollen; 3. ob Einzelsätze oder zusammenhängende Stücke vorzuziehen. Unter Berufung auf Nagel und Sorof lehnt er die

induktive Methode für den ersten Unterricht als zu zeitraubend und zu umständlich ab, zeigt, was man als falsch oder verkehrt bei der Einübung der Kasus fernhalten müsse, was sich dagegen nach seiner Erfahrung auch beim Konjugieren empfehle. Vokabeln und Genusregeln liefsen sich eher auf induktivem Wege beibringen. Beim Eingehen auf die zweite Frage prüft er die Methode von Perthes, Lutsch, Ostermann-Müller u. a. und möchte lateinische und deutsche Stücke ziemlich gleichmäfsig verteilt wissen. Endlich die Einzelsätze seien nicht zu verwerfen, wenn an geeigneten Stellen zusammenhängende Stücke eingestreut würden. Zum Schlufs kommt er auf die Erweckung des Interesses auch beim Gebrauch der Einzelsätze und stellt zusammenfassend seine Bedenken gegen Harre-Giercke zusammen, zugleich mit seinen eigenen Anforderungen an ein richtiges und zweckmäfsiges Übungsbuch. Diese Normen werden ebenso wie der übrige Inhalt der sehr umfangreichen Abhandlung den Beifall der konservativen Anhänger alter Praxis finden.

In ähnlicher Weise, doch mehr in praktischem Eingehen auf die einzelnen Pensen des lateinischen Elementarunterrichts betrachtet Gentsch im Programm Eisenach Rg. *den lateinischen Unterricht in den unteren Klassen des Realgymnasiums*, der indessen von dem auf Gymnasien nicht abweicht. Die Arbeit ist zwar für die Angehörigen des Sextaners bestimmt, um sie darüber aufzuklären, wie die Unterrichtsarbeit in VI verläuft und warum gerade der betreffende Weg gewählt wurde, doch mag sie auch als Wegweiser für junge Lehrer dienen. Zu Grunde lag Meurers lateinisches Lesebuch. Sehr ins einzelne eingehend, legt Verf. nun die Darbietung und Bearbeitung des Lehrstoffes sowie seine Einübung und Anwendung in den verschiedenen Stadien des Unterrichts dar. Ausblicke auf Lehraufgabe und Ziel in V fehlen nicht — alles hausbackene, aber bewährte Praxis.

Viele der in diesen Abhandlungen berührten Fragen werden auch von Joh. Stöcklein, *Zur Methode des lateinischen Unterrichts*, erörtert und durch das Licht wissenschaftlicher Pädagogik erhellt. Seine Ausführungen schliefsen sich an das Programm München Wilh.-Gymn. *Entstehung von Analogieformen bei lateinischen Verba* an. Hier waren die bekannten Analogiefehler der Schüler für den Verf. ein Anlafs, sie näher zu betrachten und auf das Wesen der Analogiebildungen einzugehen. Warum bildete man z. B. Perf. intellexi, neglexi, dilexi, während die übrigen Komposita von lego im Perf. auf -legi enden? Hier begünstigte die Lostrennung in der Bedeutung offenbar auch die Trennung in der Form des Perfekts, in anderen Fällen findet eine Angliederung der Verba an eine andere Gruppe statt, eben die Analogiebildung. Das Wesen derselben näher betrachtend, lehrt Verf., wie die Schüler vor Verwechselungen zu bewahren sind, woher spätere Fehler derselben stammen. Es wird am Schlufs darauf hingewiesen, wie es zur Verhütung von Analogiefehlern in erster Linie von Wichtigkeit ist, in welcher Weise die richtigen Formen dargeboten und eingeübt werden, ferner, wie die bei ihnen einmal auf-

getauchte Analogieform am wirksamsten unterdrückt wird. Diese Punkte untersucht nun die Schrift *Zur Methodik* in erschöpfender, lichtvoller Darlegung aller einzelnen Momente. Sie hat den Mut, gegen die alte geisttötende Methode des rein mechanischen Auswendiglernens nach der Grammatik Front zu machen und den geistweckenden, denken lehrenden induktiven Weg mit überzeugenden, aus gesicherter Erfahrung geschöpften Worten zu empfehlen — auch für die Einübung der Flexionsformen. Mit grofser Schärfe beweist sie, dafs der letztere Weg nur scheinbar zeitraubender sei; wenn er auch anfangs aufhalte, so werde doch dieser Verlust durch den gröfseren geistigen Gewinn reichlich aufgewogen. Was wir selbst und namentlich, was wir im Zusammenhang des Satzes gefunden haben, haftet viel tiefer und prägt sich bleibend und fest ein. Auch verstöfst dieses Verfahren durchaus nicht gegen die Instruktion der bayerischen Schulordnung. Es scheint, dafs man dem Verf. diese Instruktion entgegengehalten hat — sicher mit Unrecht. Er ist durchaus kein Theoretiker, sondern ein denkender Praktiker, das ersieht man aus den neuen Vorschlägen, die er macht, um den Schülern das Behalten im Zusammenhang zu erleichtern (S. 18 ff., 23 ff.). Es ist im höchsten Grade beachtenswert, was hier über die Herstellung eines geeigneten Zusammenhangs beim Erlernen der lateinischen Verba gesagt wird; es wäre schön, wenn solche Lehren in die Praxis Eingang fänden. Nur eins unterschätzt Verf.: das Ortsgedächtnis beim Lernen nach dem von der Schulgrammatik hergestellten Zusammenhang; auch dieses erleichtert dem Schüler das Merken mehr, als Stöcklein glaubt. Aber darin hat er Recht: rasche, unbewufste Anwendung der Formen und Regeln wird durch seine Methode eher erreicht, als durch mechanisches Memorieren; das Memorieren lateinischer Stücke empfiehlt er passend erst, wenn der Schüler sie voll verstanden hat; er lernt dann in fremder Sprache denken. Gleich A. Waldeck legt Stöcklein ferner weniger Wert auf das Hinübersetzen, als auf das Herübersetzen (S. 33). Man möge seine Gründe nachlesen. Eine gute Vorschrift giebt er dabei: Der Lehrer spreche die Sätze vor, die der Schüler übersetzen soll; das Buch bleibe zeitweise beiseite. Die Sätze sollen auch einen gewissen Inhalt haben, der das Interesse fesselt. — Stöckleins beide Schriften verdienen die hier gegebene ausführlichere Darlegung ihres Inhalts. Sie fufsen auf eindringenden psychologischen Erwägungen, und denkende, geistvolle Schulmänner sind wertvoller als solche, die nach der Schablone alter Tradition arbeiten. Nur Geist weckt Geist. Geistige Beweglichkeit und Gewandtheit, Freude und Interesse des Schülers zu wecken und zu fördern, das ist des Verf. ernstes Streben, und die Wärme, mit der er seine Sache gegen alten Schlendrian verficht, wirkt wohlthuend und sympathisch. Die mechanische Methode macht die Sache dem Lehrer leicht, dem Schüler schwer; die heuristische gerade umgekehrt. Wer sie daher durchführt, dessen selbstlose Hingabe verdient alle Anerkennung.

Im Jb. XIV, 28 erwähnten wir eine brauchbare Programm-Abhand-

lung von H. Schrohe, *Über die Verbindung des deutschen und lateinischen grammatischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums.* Inzwischen ist dazu als Fortsetzung der Teil erschienen, welcher diese Verbindung in den Klassen Sexta bis Quarta behandelt. Auch die in ihm gegebenen Winke sind sehr beachtenswert. Dafs dem Lehrer des Lateinischen seine Aufgabe wesentlich erleichtert wird, wenn auch der deutsche Unterricht in seinen Händen liegt, galt immer als feststehendes Dogma, wie aber diese Verbindung bei jedem einzelnen Teil der Grammatik in stufenmäfsigem Fortschritt herzustellen ist, wie die Kanäle zu bauen und fahrbar zu machen sind, welche die Ströme beider Sprachen verbinden, das zeigt immer an der Hand der einzelnen Abschnitte der Unterrichtspensen diese verdienstliche Abhandlung.

D. Grammatik.

Keine bessere Einleitung zu diesem Abschnitt kann es geben als die schönen Worte, mit welchen O. Weifsenfels, *Die natürliche und die künstliche Spracherlernung* (Kernfragen S. 187 ff.), über die Grammatik, ihren Wert, ihre Kraft und ihre Notwendigkeit spricht. Sollten die Todfeinde grammatischer Unterweisung, welche in den Tagesblättern die grammatische Methode lästern und schmähen, sie als starr und jugendfeindlich, als „nichtswürdige Menschenquälerei“ verdammen, sollten diese ergrimmten Gegner vielleicht dadurch zu ihrem wütenden Hasse gegen sie gelangt sein, weil sie selbst in ihrer Jugend zu dem quälenden Zwange nur mechanischen Auswendiglernens der lateinischen Grammatik verurteilt gewesen sind? Nur dann wäre ihr Zorn begreiflich.

Die früheren Jb. und aus dem vorliegenden Jb. das Beispiel Stöckleins (oben S. 35) beweisen, dafs unsere heutigen Philologen die Grammatik geistvoller zu lehren verstehen, als es im allgemeinen zu Zeiten unserer Väter der Fall war. Von der Notwendigkeit des wissenschaftlichen Betriebes der Grammatik redet auch P. Göfsler, *Wissenschaft und Praxis*, KW. 253. Was H. Ziemer ZG. 1899, 396 von dem selbständigen Wert der Grammatik ausgeführt hat, dem gab auch H. F. Müller auf dem Bremer Philologentage in den Thesen 9 und 10 Ausdruck: Grammatik und grammatische Übungen haben auch ihren Wert in sich selbst. Es ist dahin zu streben, dafs die Schüler der oberen Klassen die Grammatik als ein System begreifen lernen. Er fügte noch hinzu: Die mündliche und schriftliche Anwendung der grammatischen Regeln verwandeln das gedächtnismäfsige Wissen in einen zu jedem Gebrauch disponiblen Besitz. Ein lateinisches Übungsbuch scheint in allen Klassen wünschenswert zu sein. — K. Menge, *Mathematisches im Sprachunterricht*, zeigt, wie man durch eine Analogie aus der Mathematik dem Verständnis nachhelfen könne, z. B. bei „während“ und bei „solange als“: hier bilden Haupt- und Nebensatz Parallelen von gleicher Länge, dort fällt in die Linie des Nebensatzes die Handlung des Hauptsatzes als Punkt hinein. Andere Beispiele aus der Arithmetik folgen, wo besonders die Klammer gute

Dienste leistet, oft auch in Verbindung mit dem Gleichheitszeichen; ferner werden geometrische Proportionen verwertet.

A. Dittmar, *Grammatische Zukunftsgedanken*, will an den drei typischen Beispielen der Schulgrammatiken von Friedersdorff-Begemann, O. Weifsenfels, Scheindler-Steiner, d. h. an einer, wie er sagt, „beschnittenen, an einer „gesprächigen“ und an einer „wissenschaftlichen“ Grammatik zeigen, wie wenig unsere lateinische Schulsyntax geeignet ist, Klarheit und Folgerichtigkeit des Denkens im Schüler zu fördern. Diese Anklage ist nur zum Teil begründet; nur einzelnes ist berechtigt. Wenn seine Reformvorschläge die Sache auch anscheinend vereinfachen, so fehlt doch noch sehr viel daran, dafs seine Theorie überall richtig ist. Die weite Ausdehnung, die er seiner Theorie des Depressivus giebt (Stud. z. lateinischen Moduslehre), ist unhaltbar. Eine ganze Zahl konjunktivischer Relativsätze wenigstens fügen sich seinem Schema nicht. — Ähnlich steht es mit der Consecutio temporum, über die der Engländer Walker in einer Dissertation spricht. Er findet in Caesars Bell. Gall., dafs ein gewisser mechanischer Einflufs der einmal herrschenden Consecutio in einzelnen Fällen sich nicht verkennen lasse. Dieser Satz bedurfte keines weitläufigen Beweises. Über die Consecutio im Deutschen und Lateinischen spricht nach Behaghel auch in aller Kürze A. Wirmer, *Zum Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatz*, Gm. 625. — K. Endemann, *Zur Behandlung der Bedingungssätze*, lehrt, wie unter Benutzung der gleichen Spracherscheinungen im Griechischen, Lateinischen, Deutschen diese Lehre überaus vereinfacht werden kann. Er geht von der gemeinsamen Grundauffassung des Deutschen und Lateinischen aus und läfst so die richtige Übersetzung finden, sucht dann die logischen Unterschiede, auch im Griechischen, dem Schüler klar zu machen. — Fr. Schirmer, *Bemerkungen zur griechischen und lateinischen Grammatik*, will prius quam, post quam, nobis cum, quo cum, auch que „und“ stets getrennt schreiben; in opus est mihi libris sieht er mit Reisig einen Instrumentalis: „das Werk ist mir durch Bücher (möglich)“. — Die grammatische Studie *Quam und seine Zusammensetzungen* von Detlefsen im Programm Glückstadt kann vorzüglich zu einer zusammenfassenden Repetition eines Ausschnitts aus der lateinischen Syntax in oberen Klassen verwertet werden. Oft Gehörtes in derselben Fassung in den folgenden Klassen zu wiederholen, spannt ab; in ein neues Gewand gekleidet, fesselt der Stoff und regt zum Nachdenken an, läfst den Schüler, wenn es in geschickter Weise wie hier geschieht, auch in Geist und Wesen der Sprache eindringen. Indem Verf. hier die verschiedenen Arten des quam in relativem Sinne (auch in der Zusammensetzung), im indefiniten Sinne und in Frage und Ausruf unterscheidet und der Entstehung verwickelter Redeweisen nachspürt, eröffnet er einen Einblick in die Werkstätte des sprachschaffenden Geistes. Nur mufs er sich hüten, auffallendere Konstruktionen in Komparativsätzen, wie es S. 8, 11 geschieht, auf logischem Wege oder aus dem Streben nach Deutlichkeit zu erklären. Wie H. Ziemer in Junggr.

Streifz. 105 ff., in Vergl. Syntax d. indog. Kompar. bei verschiedenen Gelegenheiten gezeigt hat, fordert keine einzige Spracherscheinung mehr zu „unlogischen" Redeweisen heraus, wie die Vergleichungssätze; sie sind voll psychologisch zu erklärender Entgleisungen. S. 10 lehrt Verf. in No. 12 dasselbe, wie wir in Bezug auf plus viginti, nicht aber in No. 13 disertior quam sapientior; hier sind seine Rettungsversuche mifslungen.

Einen *Beitrag zur Frage der Auswahl lateinischer Musterbeispiele* liefert Fr. Wifsmann. Er stellt die Anforderungen an ein Musterbeispiel zuvor fest und führt dann für die ganze Syntax und Stilistik einen Kanon von Musterbeispielen vor, deren Zahl bedeutend geringer, die auch meist anders gewählt sind als bei Ellendt-Seyffert; denn in einem ausführlichen Nachweis mustert er alle jene Stellen dieser Grammatik aus, welche unnötig oder durch andere zu ersetzen sind; nur wenige bleiben notwendig. Für seinen Kanon lieferten ihm aufser eigener Auswahl aus der Lektüre die Sammlung von Burger und die Grammatiken von Holzweifsig, Waldeck und Ziemer Ausbeute. Die wie alle statistischen Arbeiten mühsame Zusammenstellung verdient Anerkennung und Aufmerksamkeit der Grammatiker.

Im Programm Seehausen 1896 (Jb. S. 35) hatte C. Pöhlig *Das grammatische Pensum der U III im Lateinischen auf Grund der Cäsarlektüre* zusammengestellt; die Fortsetzung für O III und U II bringt das Programm 1900 im Anschlufs an die Grammatik von Ellendt-Seyffert, Formen- und Wortbildungslehre, grammatisch-stilistischer Anhang mit eingeschlossen. Für O III liegen Caes. b. Gall. I 30 ff., V—VII, für U II einige leichte Reden Ciceros und Liv. XXI neben Verg. Äneis zu Grunde. So ist für die Bedürfnisse eines Normalexemplars bestens gesorgt. — Eine Lehrprobe von W. Schwarz, *Eine lateinische Grammatikstunde in U II*, handelt über den Gebrauch von quin. Wenn Verf. aber angiebt, dafs alle Grammatiken und Wörterbücher Angaben machen, die dem Schüler das richtige Übersetzen erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen, so trifft dies für die Grammatik von Ziemer nicht zu, denn dort ist der Gebrauch von quin nach sprachwissenschaftlichen Grundsätzen gerade so geordnet, wie ihn Schwarz als Ergebnis seiner Lehrstunde zusammenfafst.

E. Behandlung der Lektüre.

Der Schüler mufs den Grund des Irrtums bei einer falschen Übersetzung erkennen lernen, und zwar aus dem Zusammenhang oder aus der sprachlichen Erscheinung heraus. Dies führt an einigen Beispielen aus Tac. Ann. III 1—5 F. Widder, *Zur heuristischen Methode bei der Schriftstellerlektüre* näher aus. — Über *Ciceros Briefe als Schullektüre* läfst sich O. Weifsenfels in NJ. II 528 vernehmen. Wie jedem seiner gehaltvollen Aufsätze eine eigentümliche Kraft der Überzeugung innewohnt, so mufs auch diese feinsinnige Abhandlung die mafsgebenden Kreise davon überzeugen, dafs Briefe, vor allem politische Briefe, keine geeignete Lektüre für die Jugend sind. Er läfst den Briefen selbst und

ihrem Verf. dabei alle Gerechtigkeit widerfahren; für Erwachsene sind sie eine Quelle wirklichen Genusses und reicher Belehrung in vielseitiger Hinsicht. Aber mannigfache Erwägungen führen dazu, sie der Schule zu versagen: so ihre besondere und grofse Schwierigkeit; der Schüler ist mit der Politik jener Zeit nicht bekannt genug; sie bieten kein treues und unparteiisches Bild von den politischen Ereignissen jener Zeit; aus etwa 30 Briefen kann der Schüler nicht ein richtig proportioniertes Bild jener Zeit gewinnen; weder sind sie ein getreues Abbild der damaligen Umgangssprache, noch besitzen sie in dem Mafse den Reiz des Unmittelbaren und Intimen, den man ihnen nachrühmt. Man wird diese Bedenken des Verf. schwer widerlegen können und der Schulbehörde Dank wissen, dafs sie diese Briefe von dem hohen Platz, den sie am Tisch der Prima einnahmen, in den jüngsten Lehrplänen heruntersetzt und dafür Ciceros philosophische Schriften an ihre Stelle hat heraufrücken lassen.

Für die Schriftstellererklärung beachtenswert sind G. Sachse, *Über Caesars Bell. Gall. IV 4, 1—6*, und J. Schneider, *Zu Tac. Germ. VI 10* Sed nec variare gyros cet.

A. Setunský, *Über die extemporierte Lektüre im Sprachunterricht*, beleuchtet besonders die didaktischen und pädagogischen Vorzüge derselben. Es handle sich darum, den Schüler selbständig zu machen, dafs er eine gewisse Praxis erlange, dadurch Gefallen und Interesse an der Lektüre finde und sie auch ins praktische Leben übertrage.

Was die Präparation des Schülers anbetrifft, so verlangt Lechner (Nürnberg), dafs sie anfangs nur nach Anleitung zu fordern sei, allmählich aber sei der Schüler zu selbständiger Arbeit zu erziehen; für die höheren Stufen bilde seine eigene Vorbereitung die Regel; nur versuchsweise mag sie zuweilen unterbleiben.

Je üppiger die **gedruckten Präparationen** ins Kraut schiefsen, und je mehr sie selbst auf dem Felde der oberen Klassen sich einwurzeln, desto mehr sucht man sie als Wucherpflanze ihrer schädlichen Wirkung wegen auszurotten. An diesem Vernichtungsfeldzug beteiligt sich mit scharfen Worten F. Hahne II in PA. 249. Was vor 15 Jahren eine unerlaubte Eselsbrücke gewesen wäre, würde heute erlaubt und unterstützt. Er sieht darin ein Nachlassen der Strammheit der Philologen. Man will human sein auf die Gefahr hin, weniger humanistisch zu werden. Man zieht es vor, das sanftgängelnde Kindermädchen zu spielen, anstatt ein energischer Exerziermeister zu sein, der seine Zöglinge zu gestählten, selbstlosen Soldaten des Geistes ausbildet. Jene Präparationen geben nur vorübergehenden Gewinn. Aber der Gewinn der Schriftstellerlektüre auf dem Gymnasium liegt tiefer als in der leichter erzielten Übersetzung. Jene ist uns ein Zuchtmittel zu solider, tiefgehender, selbständiger Arbeit im Verständnis jeglichen Schriftwerkes und in der sprachlichen Gestaltung der Gedanken. Solidität, Tiefgraben, Selbständigkeit geht bei der gängelnden Leitung des Arbeitenden durch die gedruckten Präparationen verloren und erscheint nur im Gebrauch des allgemeinen

Wörterbuchs gewährleistet. Das Aufsuchen der passenden Bedeutung erfordert ein scharfes Nachdenken über den Sinn der Stelle, über die Kernbedeutung des Wortes und seinen Bedeutungswandel, ist also logischer und sprachlicher Gewinn, und dazu kommt der moralische Gewinn: die Schüler müssen selbst urteilen; mit etwas längerer Arbeitszeit ist er daher nicht zu teuer erkauft. Höchstens im Anfang möchte Hahne ein Spezialwörterbuch wie das von Ebeling zu Cäsar gestatten. — Die Wahrheit dieser Worte ist sonnenklar, aber — so mufs man dagegen fragen — wie will man des Schülers häusliche Vorbereitung kontrollieren, wie will man sie erzwingen? Da für jeden Schulschriftsteller eine Menge gedruckter Präparationen vorliegen, so braucht der Schüler nur irgend eine auszuschreiben; der Lehrer kann sie unmöglich alle kennen oder besitzen. Dann spart jener die Mühe des Lexikonwälzens und hat ein tadelloses Präparat in seinem Heft, dieser ist getäuscht und wird auch getäuscht, wenn ein Schüler von einem anderen die Vokabeln abschreibt, denn nicht alle Stunden kann der Lehrer alle Hefte revidieren. Man soll also nicht befehlen, was man nicht durchführen kann, sondern um den geistigen Gewinn des Präparierens nach dem Schullexikon nicht verloren gehen zu lassen, an der Hand desselben in der Klasse so oft als möglich mit dem Schüler gemeinsam die Vorbereitung treiben.

Noch unpraktischer ist ein Vorschlag des Direktors Hergel, *Unsere Lehrbücher*. Weil er die gedruckten Präparationen verwirft, fordert er zwar ganz verständig, der Lehrer habe den Text mit den Schülern zu präparieren, aber der Schüler müsse alle Angaben seinem Gedächtnis so einprägen, dafs er zu Hause die Präparation selbst niederzuschreiben im stande sei. Dieser Vorschlag verlangt Unmögliches. Die Präparationshefte würden von Fehlern und Mifsverständnissen wimmeln; soll da der überbürdete Lehrer sie sämtlich noch täglich korrigieren? Kurz, wie man sich auch windet und dreht, man kommt nicht aus der Scylla heraus, ohne in die Charybdis zu geraten.

F. Schriftliche Übungen.

Die häuslichen schriftlichen Übersetzungen ins Lateinische und ihre Behandlung durch den Lehrer unterzieht E. Huckert einer Betrachtung. Die von den Lehrplänen für VI und V verlangte Reinschrift sei nützlich, aber bei vielen Schülern unnötig und diesen zu erlassen. Die Arbeit der häuslichen schriftlichen Übungen braucht nicht immer vorbereitet zu sein, auf späteren Stufen sich nicht immer an Gelesenes anzuschliefsen. Alle diese Arbeiten dürfen immer nur als Übungsarbeiten angesehen und darnach behandelt werden; man lege ihnen keinen Prüfungswert bei, um die Unredlichkeit einzudämmen. Neben der lehrplanmäfsig vorgeschriebenen Zahl von schriftlichen Hausarbeiten dürfen aber noch andere häusliche schriftliche Übungen aufgegeben werden, sie sind kaum entbehrlich und auch ohne Korrektur des Lehrers als Übung wertvoll. Verf. zeigt, wie sie in der Klasse zu behandeln sind, und empfiehlt, häusliche Arbeiten,

welche der Lehrer korrigiert, seltener zu machen als die, welche in der Schule besprochen werden. Eine übermäfsige Belastung der Schüler ist ausgeschlossen.

Hierher gehören einzelne Thesen aus H. F. Müllers Vortrag: 4. Wie die Grammatik, so haben auch die Schreibübungen der Lektüre zu dienen. 5. Damit sie diesen Dienst mit Erfolg leisten können, sind sie nachdrücklich und in weiterem Umfang als jetzt üblich oder gestattet ist, zu betreiben: sie sind bis auf die oberste Stufe fortzusetzen und haben die gesamte Prosalektüre zu begleiten. 6. Im Lateinischen erscheint ein wöchentliches Skriptum auf allen Klassen wünschenswert. Zahl und Gestaltung der Schreibübungen wie der mündlichen Übersetzungsübungen sind aber freizugeben. 7. Keine zu enge Anlehnung an Gelesenes — nach dem Bescheid des preufsischen Kultusministeriums von 1897, s. Jb. XIII, 16, ist diese Forderung erledigt —. 8. Recht betrieben schaffen die schriftlichen und mündlichen Übersetzungen in die alten Sprachen das lexikalische, grammatische und stilistische Rüstzeug für die Lektüre, schärfen die Handhabung der fremden Sprachformen, die Aufmerksamkeit auf das Vorbild und erhöhen die Einsicht in die Erscheinungen und in den Bau der Sprache: sie fördern das Verständnis des Schriftstellers auf dem kürzesten und sichersten Wege. 13. Die Exerzitien und Extemporalien sind zu pflegen, weil sie schwerer sind; denn am Schweren übt sich der jugendliche Geist in Arbeit.

Ein anderer, J. S., meint in PW. X, 19 *Zu viel schriftliche Klassenarbeiten:* Unter dem Übermafs schriftlicher Klassenarbeiten leidet auch der lateinische Unterricht in IV; die Abschaffung der kürzeren Ausarbeitungen sei geboten. — Es steht u. E. nichts im Wege, sie auf ein geringeres Mafs, etwa 2—3 im Jahre, herabzusetzen.

Lateinische Absolutorialaufgaben — wir hoffen, das monströse Wort verschwindet bald aus BG. — finden sich in BG. 1899, 825 ff.

G. Realien und Anschauungsmittel.

Die Staatsgewalten der römischen Republik von A. Tegge, für Gymnasien bearbeitet, findet man im Programm Bunzlau 1899 und 1900. Behandelt werden: Volksversammlung, Senat, Magistrate. Offenbar eine Vorarbeit zu Tegges *Kompendium der griechischen und römischen Altertümer*, von welchem der erste Teil: Griechische Altertümer, bereits erschienen ist. Hier sammelt der fleifsige und umsichtige Verf. die Goldkörner, welche in den kommentierten Ausgaben hier und da verstreut sind, in gruppierender Zusammenfassung. Diese systematische Zusammenstellung ist als Ergänzung zu Müller-Jägers Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben gedacht. Die antike Kunst ist ausgeschlossen. Abbildungen finden sich im Text, aber das Buch will kein Bilderbuch sein. Für den römischen Teil möchte man wünschen, dafs die Darstellung sich nicht so weit in die subtilsten Einzelheiten verliert und sich an die summa rerum, soweit sie zuverlässig feststeht, hält. Nicht jeder terminus

technicus, der in den alten Schriftstellern begegnet, bedarf der Aufnahme und der Erklärung in einem solchen Realienbuch; sonst müfste man dringend ein genaues Wörterverzeichnis am Schlufs wünschen. Sobald der römische Teil vorliegt, wird an dieser Stelle seinerzeit darüber berichtet werden.

Über Abbildungen aus dem Gebiet des klassischen Altertums findet sich eine Abhandlung von M. Strach in ZöG. 75 — eine Prüfung der in den Ausgaben und Wörterbüchern, z. B. des Tempskyschen Verlages, angesammelten Abbildungen. — In der Sitzung der Archäologischen Kommission für österreichische Gymnasien vom 12. Mai, wo besonders über Photographien in Verbindung mit dem Skioptikon gesprochen wurde, erwähnte H. Mužik, er sei damit beschäftigt, nicht blofs litterarische Lehrbehelfe zu den einzelnen Schulschriftstellern zusammenzustellen, sondern auch kapitelweise die einzelnen Anschauungsmittel aufzuführen, die zur notwendigen Erklärung und Belebung des Unterrichts herangezogen werden könnten. Der erste Teil, welcher Nepos, Curtius, Cäsar, Ovid umfasse, werde bald erscheinen. — Die *Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht auf dem Gymnasium* von Gerh. Schultz handeln von der Wahl der Mittel. So hält er beispielsweise in Gurlitts Fibel das Prinzip für richtig, spricht über Wagner-Kobilinskis Tafeln und will überhaupt besondere Anschauungsbilder hergestellt wissen: die antiken Originale empfiehlt er weniger. Wie die Entwicklung des Kunstverständnisses vorzubereiten sei, führt er aus und knüpft weitere Bemerkungen an Furtwängler-Urlichs' Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. — Von L. Gurlitts *Anschauungstafeln zu Cäsars Bell. Gall.*, über die Jb. XIII, 37 gesprochen wurde, sind vier weitere Blätter erschienen (III—VI): Cäsars Unterhandlung mit Ariovist, Vercingetorix mit einigen vornehmen Galliern, Cäsars Landung in Britannien und Cäsars Sturm auf Avaricum. Alle genannten zeichnen sich durch grofse Deutlichkeit aus, aufser Avaricum: hier ist das Stadtbild hinter der Mauer im Unklaren gehalten. Sie eignen sich zu einem würdigen Schmuck und willkommenen Lehrmittel der mittleren Klassen.

II. Schulgrammatiken.

Die Erfahrungen, welche die Verf. neuer Schulgrammatiken in den letzten Jahren gemacht haben, sind durchaus nicht verlockend. Sie ermutigen keineswegs dazu, die Zahl der bestehenden Lehrbücher zu vermehren. Die bald nach Erlafs der neuen Lehrpläne von 1892 getroffenen Mafsnahmen der preufsischen Unterrichtsverwaltung haben die jedenfalls nicht beabsichtigte Folge gehabt, dafs gewisse einzelne Grammatiken fast die Herrschaft eines Monopols errungen haben. Die Grammatik von Ellendt-Seyffert, welche in allen Landesteilen ihre Domäne hatte, wurde mehr und mehr vom Throne gestofsen; die Erbschaft trat eine Gramma-

tik des Teubnerschen Verlages an, welche die Herrschaft an sich rifs und ein womöglich noch weiteres Gebiet, als die entthronte besafs, eroberte. Sie wurde von der allgemeinen Gunst getragen und verdrängte so ihr durchaus ebenbürtige Mitbewerber. Das ist im Interesse der Wissenschaft, aber auch im Interesse des Unterrichts ernst zu beklagen. Es wurde bereits im Jb. X, 60 f. ausgeführt, welche Unzuträglichkeiten daraus sich ergeben. Hat etwa unter der Herrschaft dieses Monopols der Stand der grammatischen Bildung auf unseren Gymnasien sich gehoben? Sind die grammatischen Kenntnisse der Schüler seit 1892 besser geworden? Man hat nur das Gegenteil vernommen. Aus allen Blättern und Berichten, auf allen Versammlungen der Fachmänner hörte man nichts als Klagen über den Rückgang des grammatischen Wissens, Beschwerden über Beschwerden. Da war nicht einer, der behaupten konnte, die Schüler des letzten Jahrzehnts hätten eine bessere grammatische Durchbildung als die früherer Jahre. War denn aber blofs die unzureichende Stundenzahl Schuld daran? Soll die Wahrheit bekannt werden, und das ist die Pflicht dieser Jahresberichte, so mufs gesagt werden: der Tiefstand der grammatischen Ausbildung, der sprachlichen Schulung wurde auch dadurch vornehmlich verschuldet, dafs die Lateinlehrer unter diesem Monopol gezwungen waren, mit Grammatiken zu unterrichten, die ihnen nicht zusagten, noch zweckmäfsig erschienen; es war eben niemand möglich, das Buch, welches ihm lieb war, zu erlangen. Die Folge davon war, er unterrichtete mit Unlust; der Unterricht nach dem eingeführten Lehrbuch machte ihm keine Freude, er konnte aber nichts dazu thun, das ihm sympathische Buch zu erhalten, da die einschränkenden Vorschriften der Behörde es verhinderten. Diesem Umstand mufs ein grofser Teil der Mifserfolge zugeschrieben werden. Könnten die Lehrer eines Gymnasiums selbständig darüber beschliefsen, welche Grammatik sie dem Unterricht zu Grunde legen wollten, wahrlich, so stände es besser um diesen Unterricht. Darum mufs immer von neuem der Ruf ertönen: Mehr Freiheit! Mehr Bewegungsfreiheit auch in diesen Dingen! Die Reglementierungssucht, die alles in eine Schablone einzwängt, ist nirgends schädlicher als auf dem Gebiet der Methode in Bildungsstätten, welche den idealen Beruf haben, geistig durchgebildete Jünglinge zu erziehen, die einst charaktervolle Führer des Volkes werden sollen. Möchten die neuen Lehrpläne, die zu erwarten sind, auch diesem Streben nach gröfserer Freiheit, nach welcher viele seufzen, freundlich begegnen!

Unter den bisher waltenden Umständen, mit einer neuen Grammatik den Kampf gegen das Monopol aufzunehmen, dürfte etwa denselben Erfolg haben, wie mit Papierkugeln nach Panzerplatten zu schiefsen. Und doch hat ein preufsischer Professor sich nicht abschrecken lassen, eine neue lateinische Grammatik zu schreiben. Was ihn dazu bewog, darüber hat er sich trotz des 12 Seiten langen Vorwortes nicht genügend ausgesprochen. Es ist die *Lateinische Schulgrammatik* von Karl Bone, der den Mut gehabt hat, die grofse, ja übergrofse Zahl guter Lehrbücher

dieser Art zu vermehren. Sie gehört zu den sogenannten kurzgefafsten Schulgrammatiken: Formenlehre etwa 60, Satzlehre etwas über 90 Seiten. Hatte eine solche Beschränkung schon unter den Lehrplänen von 1892 ihr Mifsliches, so wird es noch mehr unter den Lehrplänen von 1901, die der lateinischen Grammatik mehr Luft und Licht lassen, der Fall sein. Die Regeln der dritten Deklination z. B. nehmen eine Seite ein, die hinter allen Deklinationen zusammengestellten Paradigmen der dritten Deklination zwei Seiten. Alles Fehlende soll das Übungsbuch enthalten. Darum auch nur ein alphabetisches Verbalverzeichnis zur dritten Konjugation, einfache und zusammengesetzte Verba durcheinander. Das mag übersichtlich sein, aber nicht wissenschaftlich. Der Schüler soll den unvergleichlichen Bau der lateinischen Sprache als System erkennen; die üblichen Gruppen nennt Verf. aber „eine willkürliche und dabei geschmacklose Spielerei“. Die Genusregeln stehen am Ende der Formenlehre hinter den Interjektionen. Die Satzlehre macht, wie es neuerdings öfters gefordert worden ist, drei Teile: Wortgruppen, Sätze, Satzgebäude. Dagegen ist nichts einzuwenden. Aber die ganze Art der Darstellung hat doch ihre ernsten Bedenken. Verf. denkt: weil das Deutsche der Mittelpunkt des gesamten Schulunterrichts und nicht zum wenigsten des sprachlichen Unterrichts sein soll, so müsse man auch in der lateinischen Grammatik stets vom Deutschen ausgehen. Dann müfste man auch beim griechischen, französischen und englischen grammatischen Unterricht stets vom Deutschen ausgehen. Ein verkehrter Standpunkt; man soll vielmehr das Deutsche wohl stets zum Vergleich heranziehen, aber es nicht zum Ausgangspunkt machen. Jede Sprache hat ihren eigentümlichen, vom Deutschen abweichenden Bau; dieser mufs an erster Stelle gelehrt werden, das Deutsche kommt erst in zweiter Linie. Wer aber das Deutsche an die erste Stelle rückt, vgl. Bone § 267, der schreibt nur für das Hinübersetzen, die Komposition, ein Lehrbuch. Wenn Verf. das Deutsche so ausnehmend betont, dann sollte er doch vor Formen wie „loben werdend“, nullus „keiner“ (statt kein), aliquis „irgend einer“ (statt irgend ein), „mit Krieg überziehen“ u. ä. sich hüten. Während die Formenlehre ganz unzulänglich dargestellt ist, findet sich in der Satzlehre manches Gute wie die Tempuslehre und manche gute Beobachtung und treffende Bemerkung, so z. B., dafs der Abl. abs. kein Nebensatz ist, vgl. § 104, wo noch zu sagen war, dafs der Lateiner überhaupt das Passivum vor dem Aktivum bevorzugt. Aber unzählige Stellen beweisen, dafs die wissenschaftlichen Fortschritte am Verf. spurlos vorübergegangen sind. So ist die Regel § 89, die den Ablativus des vergleichenden Gegenstandes zum Abl. mensurae stellt, und ihre ganze Fassung unwissenschaftlich. Das Schlimmste aber darf nicht verschwiegen werden; der ganze Text wimmelt von Fufsnoten und Klammern; S. 141 stehen 11, S. 149 14 Fufsnoten. Dadurch erhält das Textbild etwas Unruhiges, das den Schüler verwirren und zerstreuen mufs. Ferner reicht diese Grammatik bei ihrer Knappheit trotz aller Fülle der Einzelheiten nicht für alle Klassen aus. Verf. sieht sich deshalb genötigt, ein

80 Seiten starkes *Ergänzungsheft* beizufügen. Seinen Inhalt bilden Erläuterungen und sprachwissenschaftliche Bemerkungen zu den grammatischen Lehren, ein Abschnitt über Periodenbau und eine Stilistik — alles Sachen, die von anderen Verfassern mit in ihre Grammatiken aufgenommen oder hineingewoben zu werden pflegen. Jedenfalls ist ein Buch, das alles enthält, zwei getrennten vorzuziehen. Auch ist es kein gutes Zeichen, dafs Bone 12 Seiten des Vorwortes gebraucht, um über sein Buch aufzuklären — er versichert zwar S. IV, es genügten nur wenige Sätze —; er war also wohl selber bedenklich, ob sein Werk durch seine Tugenden für sich selbst sprechen würde. Selbst der Druck ist nicht mit der für ein Schulbuch nötigen Sorgfalt überwacht: wir lesen adaequari (statt -re), zweimal Tolsatibus und immer ē vor ss, z. B. in -sēssum und Kompos., -grēssus, cēssi, cēssum, auch in allen Kompos., dagegen plötzlich concussi, concūssum, dann wieder iūssi, iūssum, missum, fōssum, fissum, während doch, wie in diesen Jahresberichten schon wiederholt bemerkt worden ist, vor ss Kürze des Vokals einzutreten hat. Was dem Buch an Wissenschaftlichkeit abgeht, wird also nicht einmal durch praktische Vorzüge einigermafsen gedeckt. Wenn Verf. als ein rerum novandarum studiosus glaubte, alle Tradition verleugnend neue Bahnen wandeln zu müssen, so haben diese Reformen wenigstens noch nicht den Beweis geführt, dafs er das Zeug zu einem Reformator hat. Diese Sezessionsgrammatik wird nicht die Grammatik der Zukunft sein. Sie ist in Wahrheit mit dem Wort „eine Grammatik im Sezessionsstil“ am besten gekennzeichnet. Unruhig hingeworfene Pinselstriche und Linien, oft ein buntes Durcheinander — vgl. die Lehre vom Ablativ — und Systemlosigkeit, sprunghafte Darstellung, unnötige Neuerungen werden keine Klarheit in den Köpfen schaffen und sichern dem Buch nicht die Existenzberechtigung.

Nach dem Tode von F. Becher, welcher die Neubearbeitung der von Harre verfafsten Schulbücher übernommen und auch die neue Auflage von Harres Lateinischer Formenlehre (Jb. XIV, 36) besorgt hatte, fiel die Erneuerung der Harreschen *Syntax* in 3. Auflage H. Meusel zu. Ihm war das zu behandelnde Gebiet durch eingehende Untersuchungen über den Sprachgebrauch der lateinischen Schulprosaiker vertraut; eine langjährige Unterrichtserfahrung kam ihm zu Hilfe. Auch seine Nachprüfung der Angaben Harres ergab, dafs sie mit grofser Zuverlässigkeit gemacht worden waren. So konnte denn die alte Fassung, die Jb. VIII, 40 näher besprochen worden war, im ganzen bestehen bleiben. Die Änderungen Meusels können durchweg als Verbesserungen bezeichnet werden. Wenn die neue 3. Auflage fast zwei Druckbogen stärker geworden, so kommt dies meist auf weiteren Druck, auf die Bereicherung des Registers und schärfere Hervorhebung der Disposition des Ganzen. So bietet denn diese hervorragend tüchtige Syntax im Gegensatz zu kurzgefafsten Grammatiken dem Schüler nicht blofs die unentbehrlichste Nahrung, nur das notdürftigste trockene Brot, sondern einen reichlicher gedeckten Tisch.

Auf solche Grammatiken mufs sich der Blick des Lehrers wieder lenken, wenn die neuen Lehrpläne mehr Zeit für lateinische Studien gewähren. Man wähle statt der Bücher, die kein Nachschlagebuch sein wollen, Lehrmittel, die höheren Zielen zustreben, die das Verständnis der sprachlichen Erscheinungen erschliefsen und dem denkenden Schüler bis zur obersten Stufe auf Schritt und Tritt ein treuer Ratgeber sein wollen, ja auch dem jungen Philologen nützlich sein können. Aus Skelettgrammatiken kann dieser keinen genügenden Fond für seine akademischen Studien mitnehmen. Der Verlag hat daran wohl gethan, dafs er einem so bewährten Lateinkenner wie Meusel die weitere Sorge für Harres Lebenswerk übertragen. Wir müssen nur noch wünschen, dafs die Lehre vom Inf. (Acc. c. Inf. usw.) abgeändert wird, besonders § 201, 3, dafs diese Konstruktionen wie der Abl. abs. ausdrücklich als Satzteile bezeichnet werden, die nur dann den Wert selbständiger Sätze annehmen, wenn von ihnen wiederum ein Satz abhängig gemacht wird. Aus dieser Syntax kann Bone lernen, wie das Deutsche, dem wir genügende Wichtigkeit beilegen, indem wir es möglichst zum Vergleich mit dem Lateinischen heranziehen, in einer lateinischen Grammatik zu behandeln ist. Harre-Meusel (vgl. § 195) übersetzt ins Deutsche, wo es nur möglich und passend ist, aber er geht nicht vom Deutschen aus. Die stete Berücksichtigung des Deutschen kostet natürlich Raum, wird aber nicht zu teuer erkauft; Harres Syntax ist nun ebenso umfangreich wie die von H. Ziemer (244 : 238 S.).

Die *Lateinische Schulgrammatik* von H. J. Müller, welche kein Nachschlagebuch sein will und auch auf die Stilistik, die sie einem besonderen Buch überläfst, gern verzichtet, ist nun in die 4. Auflage hineingewachsen. Wie bei Meusel ist auch hier das Register stark vermehrt worden, aber bei Meusel umfafst es 37, hier nur 12 Seiten. Sonst ist wenig geändert worden. Erhebliche Abänderungen wären bei der weiten Verbreitung des Buches auch mifslich. Zu dem Jb. XI, 56 darüber Gesagten ist nichts hinzuzufügen.

Eine Parallelsyntax der Schulsprachen haben wir nach den Anregungen Hornemanns und nach dem Vorgange des Frankfurter Goethe-Gymnasiums immer für erstrebenswert gehalten. Nehmen wir dazu, dafs Seeger, der Direktor des Realgymnasiums in Güstrow, dafür gearbeitet, dafs L. Scheele (Jb. X, 46, 64) einen Abrifs der lateinischen und griechischen Moduslehre in paralleler Darstellung hat erscheinen lassen, so ist also schon manches für die Sache gethan. Ohne von diesen Vorgängern etwas zu wissen, hat nun Ad. Thimme einen *Abrifs einer griechisch-lateinischen Parallelsyntax* zum Gebrauch im griechischen Unterricht und zum Privatstudium für Schüler herausgegeben, angeregt besonders durch P. Cauers Grammatica militans. Er will den Schüler erkennen lassen, dafs die Syntax ein grofses zusammenhängendes, künstlerisches Ganze ist. Erkennt der Schüler den weiteren Zusammenhang der Spracherscheinungen, so wächst sein inneres Verständnis und sein Interesse. Gewifs auch ein Weg zur sprachlich-logischen Schulung oder,

wie Thimme zu sagen vorzieht, zur sprachlich-psychologischen Schulung. Denn es ist ja richtig, dafs auf die Gestaltung der syntaktischen Erscheinungen die Psychologie mehr als die Logik eingewirkt hat. Die mehrfache Gestaltung desselben Gedankens, in einer Parallelsyntax nachgewiesen, führt so dazu, eine Erscheinung an der anderen parallelen verständlicher zu machen und das Sprachgefühl zu erweitern. Das Verschiedene tritt in ein um so helleres Licht. Verf. hat nun freilich mehr das Griechische im Auge und mehr für diesen Unterricht gearbeitet, so dafs in der Hauptsache nur diejenigen lateinischen Fügungen herangezogen werden, welche mit den griechischen übereinstimmen, auch das Deutsche und gelegentlich das Französische ist verglichen worden. Der Titel verheifst also im Grunde zu viel. Der Griechisch lernende Schüler findet hier alles das vor, was sonst der Lehrer als Reminiscenz aus dem Lateinischen ihm nahezulegen pflegt. Die Angaben sind durchaus zuverlässig, denn Verf. offenbart sich als ein wissenschaftlich geschulter Kenner beider Sprachen. Man ersieht das sofort aus manchen einzelnen Bemerkungen. So trennt er scharf Aktion und Zeitstufe; rühmenswerte Klarheit zeichnet überhaupt die den Lernstoff erklärenden und verbindenden Gedanken aus. Darum kann namentlich ein Schüler, der später Philologie studieren will, aus dem Büchlein viel lernen. Aber warum spricht Thimme § 69, 70 von „Assimilation“ des Modus? „Aus- oder Angleichung“ ist eine viel passendere Bezeichnung (vgl. Jb. XIV, 29 unten). Wir halten diese griechische Syntax für alle Klassen des Gymnasiums für ausreichend, wenn noch diejenigen Partien, die hier fehlen, z. B. Präpositionen, Pronomina u. a., hereingezogen werden könnten.

Von H. Menge, *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik*, ist nach zehn Jahren eine neue, die 7. Auflage nötig geworden. Das hätte man im Zeitalter der neuen Lehrpläne kaum erwartet. Denn das 450 Seiten starke Buch dient als umfangreiche Sammlung von Übungsbeispielen und Regeln über den lateinischen Sprachgebrauch der leider sich täglich verringernden Schar derjenigen, die sich entweder aus innerem Drange oder infolge äufserer Nötigung einem tiefer gehenden Studium der lateinischen Grammatik und Stilistik widmen; fast in keiner Frage des klassischen Sprachgebrauchs läfst dieser Ratgeber sie im Stich. Unter diesen Umständen ist die neue Auflage der beste Beweis von dem Wert und der Zweckmäfsigkeit des Repetitoriums. Sie ist durch Erweiterungen und Verbesserungen um etwa sechs Seiten bereichert worden. Berichtigungen einzelner Angaben, die gegenüber der Zuverlässigkeit des Buches im grofsen und ganzen nicht sehr ins Gewicht fallen, giebt Stegmann WfklPh. 605.

III. Lese- und Übungsbücher.

Die Lese- und Übungsbücher fluteten im Berichtsjahr nicht so reichlich herein als sonst. Für die unteren Stufen liegt wenig Neues vor;

vereinzelte Neuauflagen sind zu erwähnen. Die oberen Klassen sind reichlicher bedacht worden. Ehe wir jedoch in eine Musterung der Elementarbücher für VI bis IV eintreten, liegt es uns noch ob, ein kleines Werk zu erwähnen, welches dem ersten Unterricht weiterer Kreise des Volkes dienen soll, die das Bedürfnis haben, die Kenntnis der lateinischen Sprache sich anzueignen. Es nennt sich R. Helm, *Volkslatein*. Das Büchlein trägt also seinen Stoff in der Gestalt vor, dafs es Erwachsene in die Elemente des Lateinischen einführt und zwar in der Weise der volkstümlichen Vortragskurse. H. Diels hat es einer Vorrede gewürdigt. Es liegt schon in zweiter Bearbeitung vor, scheint also schnell Beifall gefunden zu haben. Nach diesem Übungsbuch sind die Elemente der lateinischen Formenlehre und Syntax vor einer Versammlung von etwa 350 Personen, die fast alle subalternen oder weniger gebildeten Berufsklassen angehörten (darunter auch 52 weiblichen Geschlechts) an fünf Abenden in je $1\frac{1}{2}$ Stunden innerhalb fünf Wochen gelehrt worden. Im Anschlufs an diese Vortragskurse hielten Studenten kleinere Wiederholungszirkel ab. Der Lehrstoff hält sich hier natürlich in den engsten Grenzen. Wir zweifeln aber, ob die Ziele, welche die Herausgeber sich stecken, mit dieser Erweiterung und Verbreiterung des altsprachlichen Wissens in den unteren Volksschichten erreichbar sind. Diese volkstümlichen Hochschulkurse haben ihre grofsen Schattenseiten, worüber hier zu reden nicht der Ort ist. Aber eine gewisse Kenntnis des Lateinischen ist unter allen den Disziplinen, die in jenen Kursen gelehrt werden, dem Volke noch am ehesten von Nutzen. Denn das Latein begegnet dem Manne aus dem Volke im täglichen Leben wie bei seiner Lektüre auf Schritt und Tritt.

Für VI bis IV. Ein neues, für Österreich bestimmtes, *Übungsbuch für die erste Klasse* von R. Knesek wahrt den Anschlufs an die Lateinische Schulgrammatik von J. Strigl (Jb. XIV, 35), aber auch an andere in Österreich in Gebrauch stehende Lehrbücher. Es ist aus pädagogischer Erfahrung und methodischer Forschung geboren. Gelegenheit zur Induktion giebt gleich das erste Stück, eine Zusammenstellung von etwa 100 lateinischen Wörtern, aus denen der Anfänger leicht das entsprechende Fremdwort im Deutschen errät: Nomina, nach den Deklinationen geordnet, Zahlwörter und Verba. Diese Vorübung wird den Anfänger die Scheu vor der neuen Sprache überwinden lassen und bietet zugleich den Stoff zur Anknüpfung grammatischer Belehrung über gewisse Grundbegriffe. Im weiteren Verlauf werden Einzelsätze bevorzugt, die noch eher zu dulden wären, wenn sie zu einer Gedankeneinheit verschmolzen worden wären. Auch deutsches Übungsmaterial ist reichlich vorhanden. Zweckmäfsig erscheint am Schlufs der Wortkunde eine Zusammenfassung grammatisch-stilistischer Bemerkungen, welche dem Schüler aus Fufsnoten schon meist bekannt sind. Die Wortkunde selbst verdient durch ihre praktische Einrichtung besonderes Lob. Sie erleichtert nämlich die Erlernung der Vokabeln durch Erinnerung an bekannte Lehn-

und Fremdwörter und erklärt dem Schüler die im Text vorkommenden Eigennamen, so dafs die bunt wechselnden Subjekte der Einzelsätze dem Schüler nicht lauter böhmische Dörfer sind. Damit ist wenigstens einer Unzuträglichkeit der Einzelsätze die Spitze abgebrochen. Gegen den methodischen Stufengang ist nichts einzuwenden.

Von zwei *Elementarbüchern* für VI ist eine Neuauflage zu erwähnen: das von Herm. Schmidt, bearbeitet von L. Schmidt und E. Lierse, in 12., das von Lattmann in 8. Auflage. Beide, in ihrer Eigenart ausgezeichnet, sind aus Jb. XI, 63 und VI, 60 bekannt. Neu ist in jenem, dafs es Randnummern erhalten hat, in diesem, dafs die Fabeln am Ende mit den Stücken aus der griechischen Sage zusammengestellt worden sind; jedoch sind die Stellen, wo sie passend gelesen werden, bezeichnet. Die übrigen Verbesserungen sind nicht von Belang und stören die Benutzung der früheren Auflage nicht.

Das Quintanerbuch von Schultz-Führer in 4. Auflage ist noch mehr auf Wiederholung bedacht; die 3. Auflage erschien 1894 (Jb. IX, 53). Englmann-Wismeyers *Übungsbuch* für V ist in der 15. Auflage, nach den neuen bayerischen Lehrplänen umgestaltet, ein mit zweckmäfsiger Methode gearbeitetes Lese- und Übungsbuch.

Von Wellers *Lateinischem Lesebuch für Anfänger*, enthaltend zusammenhängende Erzählungen aus Herodot, ist durch K. Rittweger ein neuer Abdruck der 17. Auflage von 1889 besorgt worden; die Abweichungen von derselben sind auch hier gering.

Was ein Meister der Praxis baut, schaut man gern an. Das läfst sich von W. Wartenbergs *Übersetzungsstücken* zur Einübung vornehmlich der lateinischen Kasuslehre sagen. Das Büchlein, an das Sexta- und Quintabuch des Verf. sich eng anschliefsend, bearbeitet den Lernstoff der Quarta. Die Vorzüge der früheren Arbeiten sind gewahrt: Verwendung des Wortschatzes des Nepos, sprachliche Schulung auch durch Hinweise auf den Unterschied zwischen dem einfacheren lateinischen und dem reicheren deutschen Ausdruck, ein nach Inhalt und Form anziehender und wohlgeprägter Übersetzungsstoff. Der grammatische Lernstoff ist nach den Grammatiken von Schmalz-Wagener und Ziemer geordnet. Zuerst aber erschienen passend Übungsstücke zu einer übersichtlichen Darstellung der wichtigsten Satzarten und ihrer Konstruktion, woran sich die Kongruenz leicht anschliefst. Sie dienen zugleich der Wiederholung des früheren Lernstoffes. Die Kasuslehre beginnt naturgemäfs mit dem häufigsten Kasus, dem Ablativ. Vom Akkusativ beginnend sind die vitae des Nepos bis auf Pelopidas verwertet — ein abgeschlossenes Bild bis zum Untergang der griechischen Freiheit. Beigegeben ist ein alphabetisch geordnetes Vokabular. Die selbständige Arbeit, welche in knappster Fassung des Stoffes nur auf das Notwendige sich beschränkt, verdient wärmste Anerkennung und wird sich dieselbe auch in den beteiligten Kreisen erwerben.

Als Ersatz für Nepos bietet sich der neue dritte Teil des *Latein-*

schen Elementarbuchs von H. Schmidt, fortgesetzt von E. Lierse, dar. Den für diese Stufe zweckmäfsig gewählten Inhalt bilden 15 freie Geschichtserzählungen nach Nepos und drei Stücke Scipio maior, minor und Caesar, das Ganze eingeleitet von einem Stück Sparta et Athenae. Die mit Überschriften versehenen Abschnitte sind in Kapitel zerlegt; signifikante Worte durch Sperrdruck hervorgehoben. Diesem lateinischen Lesestoff, der eine geeignete Vorbereitung für die Cäsarlektüre genannt werden kann, entsprechen in der zweiten Abteilung Übersetzungsstücke, welche mit den Randnummern der Abschnitte des Lesebuchs versehen sind. Vorausgeht ein Abschnitt: Wortgefüge (Arten der Sätze und Kasus) in deutschen Einzelsätzen; am Schlufs noch ein Wiederholungsstück: Scipio der Jüngere. Darauf Vokabular, Lesebuch, Phrasen und Wörterverzeichnis für die Einzelsätze. Auch die Dialogform ist nicht verschmäht worden. Die Einrichtung des Ganzen ist praktisch und geschickt. Auch diejenige Quarta, deren Schüler nicht zuvor in VI und V das Schmidtsche Elementarbuch benutzt haben, kann ohne Schaden diese Teile für Quarta gebrauchen.

Für die mittleren Klassen. Eine neue Erscheinung gehe voran: Fr. Holzweifsig, *Übungsbuch für den Unterricht im Lateinischen*, in zwei Abteilungen, Ausgabe B, Kursus der Untertertia und Kursus der Obertertia, beide ein ziemlich gleich starker Band von etwa 200 Seiten. Der erste Band für U III enthält zunächst Übungssätze zur Wiederholung und Ergänzung der wichtigsten syntaktischen Grundbegriffe, die dem Schüler aus den früheren Klassen her bekannt sein sollen. Darauf folgen Übersetzungsstücke im Anschlufs an die Cäsarlektüre und freie Übersetzungsstücke über Cäsars Leben nach Plutarch. Die Hauptlehren dieser Stücke werden am Schlufs zusammengefafst in Beispielen zur Ableitung grammatischer Regeln mit deutschen Übersetzungen daneben, aus Cäsar entlehnt, in der Ordnung der lateinischen Grammatik. Die Bearbeitung des Ganzen zeigt grofse Liebe zur Sache und Sorgfalt im einzelnen, daneben das Geschick eines Fachmannes, der sich in diesem Gegenstande viel geübt und längst bewährt hat. Die Verarbeitung der Lektüre ist hier eine derart intensive, dafs selbst ein eingefleischter Bewunderer der Lehrpläne nicht mehr wünschen kann. Das Gleiche gilt auch von dem Teil der O III, dessen Einrichtung ziemlich konform gehalten ist, nur dafs der Inhalt der freien Übersetzungsstücke aus Ovids Metamorphosen und sonstigen Quellen, welche bekannten deutschen Balladen als Grundlage dienten, entnommen ist. Da die Einzelsätze nur ungefähr ein Drittel des ganzen Stoffes beanspruchen, mag man sich ihre Aufnahme gefallen lassen. Unbedingt nötig waren sie nicht. Man kann so zwischen den verschieden eingerichteten Stoffen wählen.

Es folgen nun Arbeiten, die auch dem Lehrer, dem es einmal an Extemporalienstoff mangelt, willkommen sind. Nach der Ausschlachtung — sit venia verbo, wir verbinden damit keinen übertragenen Sinn — Ciceros hat sich H. J. Müller nun an Cäsars Bell. civile gemacht und in

Digitized by Google

seinem *13. Ergänzungsheft* zu Ostermanns lateinischen Übungsbüchern Übungsstücke im Anschluſs an diese Schrift ausgearbeitet. Diese Arbeit verdient dasselbe uneingeschränkte Lob, wie der Inhalt der übrigen (Jb. XIII, 53) Ergänzungshefte. — Das *Lateinische Übungsbuch* von Englmann-Haas für die IV. und V. Klasse der humanistischen Gymnasien in 10. Auflage ist eine nach den Anforderungen der modernen Didaktik vollendete Umarbeitung. Der Kundige nimmt gern die maſsvolle Beschränkung auf das Notwendige und die einfache Gestaltung der deutschen Ausdrucksweise wahr. Ein Anhang von 12 Seiten dient der Einübung der Stilregeln.

Für O III und U II erschien auſser dem bekannten *Übungsbuch* von Führer, das selbst hier auf Einzelsätze noch nicht verzichtet, das *Aufgabenbuch* von A. Haacke-Bruhn in 12. Auflage. Die bessernde Hand Bruhns ist überall erkennbar, besonders aber in der Durchsicht der Anmerkungen und des Wörterverzeichnisses. Drei Anhänge sind beigegeben, unter denen der erste die meiste Beachtung verdient, eine Zusammenstellung der Fälle, in denen die einzelnen grammatischen Regeln angewendet worden sind, nach den Paragraphen der Grammatik von Ellendt-Seyffert geordnet, z. B. alle Stellen, wo „als“ beim Prädikatnomen, wo „ohne zu, ohne daſs“, „dadurch daſs, indem“ zu übersetzen ist. So wird unter der Bruhnschen Fortsetzung der Arbeit von Haacke, die auch 53 Stücke nach Caesar Bell. Gall. enthält, noch weitere Fortdauer gesichert sein; wir empfehlen aber für die nächste Auflage auch eine Revision des deutschen Textes.

Für II und I. Für II bestimmt sind die folgenden neuen Arbeiten von Ad. Schwarzenberg, A. Führer, J. Lehmann, H. J. Müller. Am wenigsten entspricht das von Schwarzenberg unseren Anforderungen, wenn es auch mit unleugbarer Mühe und ernstem Fleiſs gearbeitet ist. Seine Übungsstücke umfassen den Hauptsatz, den Nebensatz, freiere Aufgaben nach Ciceros de imperio und pro Archia, ein Vokabular und grammatisch-stilistische Regeln. Der Stoff ist für den Sekundaner, nicht bloſs für den an den Reformanstalten, eher zu schwer als zu leicht, über die Maſsen reichhaltig, wodurch das Buch sehr verteuert wird (2,80 Mk.), zum Teil, was keineswegs zu billigen, aus der deutschen Kaisergeschichte entnommen, der deutsche Stil geschraubt, oft undeutsch und nicht den Anforderungen entsprechend, die O. Weiſsenfels, Kernfragen VII, mit Fug und Recht an derartige Elaborate gestellt hat. — Der *Übungsstoff* von Führer bildet den fünften Teil der von ihm bearbeiteten, früher viel gebrauchten Schultzschen Übungsbücher. Diese Vorlagen im Anschluſs an Liv. XXI und XXII sind in einem lesbaren Deutsch geschrieben und lehnen sich nicht zu sklavisch an den Liviustext an. Die willkommene Einleitung des Buches enthält noch einige Stücke über den ersten punischen Krieg. Ein weiteres Heft wird Aufgaben nach Ciceros Reden pro Sex. Roscio Amerino, de imperio und pro Archia enthalten. — Lehmann hat die vier katilinarischen Reden bearbeitet, ohne sich zu eng an den

Text anzuschliefsen; in gutem, aber einfachem Deutsch giebt er den Gedankengang der einzelnen Kapitel wieder und leiht dem Schüler einzelne Übersetzungshilfen. Das kleine Heft wird jedem Lehrer der Sekunda angenehm sein. Denselben Stoff der katilinarischen Reden und Livius B. XXI—XXIII enthalten die beiden *Ergänzungshefte* 11 und 12 von H. J. Müller, während Heft 9 und 10 die Reden pro Sex. Roscio Am. und de imperio bearbeiten; sie stehen an Vorzügen den übrigen Ergänzungsheften in keiner Hinsicht nach.

R. Jonas, aus den früheren Jb. auch hierorts wohl bekannt, liefs im Programm Krotoschin eine vierte Reihe Stoffe zum Übersetzen ins Lateinische für O II erscheinen, die aber auch sehr wohl in der I gebraucht werden können, Sie lehnen sich an Livius Buch XXVII und XXX und Ciceros de imperio an. Sie werden denselben Beifall finden, wie die früheren Arbeiten und die bei Gaertner erschienene Sammlung von 84 Aufgaben nach Cicero, Livius, Laelius, Cato maior und Ciceros Briefen von demselben Verf.

Für O II und U I gut brauchbar werden W. Vollbrechts *Übungsstücke* im Anschlufs an Liv. XXIII—XXX erscheinen. Gleich den Stücken von Jonas aus langjähriger Vertrautheit mit der Sache und eingehendster Lektürebeherrschung entstanden, stellen sie eine reife Frucht dar, die dem Schüler darzubieten sehr förderlich sein wird. Solche freieren Aufgaben können natürlich keinen systematischen grammatischen Gang durchlaufen; doch ist genug Gelegenheit gegeben, alle möglichen grammatischen und stilistischen Regeln einzuüben. — An die beiden Klassen II und I denken H. Hammelrath und Ch. Stephan mit ihren Stücken im Anschlufs an Ciceros Catil. I und IV, de imp. und pro Milone; eine Fortsetzung der Jb. XIV, 41 genannten Livius-Stücke. Sie haben den Aufgaben ein tadelloses Deutsch verliehen, das dem Sekundaner hier und da wohl Schwierigkeiten bereitet, so dafs er der Einhilfe des Lehrers bedarf; die gröfsere stilistische Gewandtheit, welche sie für den Primaner erstreben, läfst sich wohl erreichen. — Gleichfalls für beide obere Klassen, namentlich für O II und I, bestimmt sind die *lateinischen Stilübungen* im Anschlufs an Ciceros Cato maior, pro Roscio Amer. und Tac. Ann. III, 8, 15, 16; 52—55; IV 72, 73 von K. Reufs im Programm Pforzheim, freie Aufgaben, die den Wortschatz verwerten und in grammatischer und stilistischer Hinsicht nicht leicht gehalten sind.

Der I allein gelten *50 Aufgaben* zum Übersetzen ins Lateinische von K. P. Schulze (zweite Reihe). Die erste Reihe, gleichfalls 50 Aufgaben, erschien 1898 (Jb. XIII, 51). Die neuen Stücke sind geformt nach Livius V und XXI, Caes. b. civ. I, Hor. Od. III, 1—6, Ep. I, 19, Tac. Ann. III, IV, XIII, XIV, XV, nach Peter, Geschichte Roms und anderen Quellen. Sie sind eher schwer als leicht in zwanglosem Deutsch, dem kein color latinus anhaftet; bei ihrer Übersetzung wird der Lehrer viel einhelfen müssen trotz des beigegebenen Heftes *Phraseologisches Wörterverzeichnis nebst stilistischen Bemerkungen*. Dasselbe ist sehr vielseitig:

alphabetisch geordneter Phrasenschatz, noch ein Vokabular — beide lassen den suchenden Schüler indes oft im Stich —, Synonyma, stilistische Bemerkungen, nach Redeteilen geordnet. Diese Zersplitterung des Stoffes müfste beseitigt werden. — Zimmermanns *Übungsbuch* (6. Teil) bringt im Anschlufs an das I. und II. Buch von Tac. Annalen ungekünstelte, recht brauchbare Übungsstücke, ganz im Sinne H. J. Müllers gehalten, so dafs sie dem Schüler einen Kommentar zum Inhalt der Lektüre ersetzen. — Von Knauths *Übungsstücken für Abiturienten* erschien die 3. fast ungeänderte, von O. Drenckhahns *Abiturienten-Extemporalien* die 4. stark vermehrte Auflage mit lateinischer Übersetzung. Hier sind den 25 früheren Aufgaben noch fünf neue beigefügt worden. Die wiederholten Auflagen beider Bücher bezeugen es, dafs sie einem Bedürfnis entsprechen.

An die oberen Klassen überhaupt wenden sich die *Übungsbücher* von A. Kreuser und Joh. Krafsnig. Jener giebt ziemlich frei und in gutem Deutsch gehaltene Stücke, angelehnt an Sall. Jug., Cic. de imp., Liv. V, VII, VIII, IX und Tac. Germ., dieser 86 Stücke in der Art, dafs dem deutschen Text jedesmal die lateinische Übersetzung folgt. Die Klassenlektüre: Liv. I, XXI, Sallust, Ciceros Reden und philosophische Schriften, Tac. Germ. und Ann., selbst einige Dichter lieferten den Stoff. Verf. zeigt ganz im Geiste und Sinne H. J. Müllers, wie man in guter Sprache ohne verwässerte Paraphrasen gröfsere Partien der Lektüre zu einem abgerundeten Ganzen verarbeiten kann. Er schreibt ein elegantes Latein nach Art R. Bouterweks, dessen Tod wir kürzlich zu beklagen hatten, doch mit sezessionistischen Verbrämungen aus dem silbernen Zeitalter. Von dieser Feinheit zwei Proben: hinauskomplimentieren verbis prosequi, mit schauspielerischem Pathos histrionali studio; s. H. Schickinger in ZöG. 613.

Hier sind noch anzuschliefsen die *Lateinische Schulsynonymik und Stilistik* von A. Tegge in 2. vermehrter Auflage und zwei Bücher von H. Menge: *Lateinische Synonymik für Lehrer und Studierende* in 4. Auflage und *Lateinische Stilistik für die oberen Gymnasialklassen* in 2. Auflage. Tegge hat die 150 Synonyma der 1. Auflage auf 100 beschränkt und statt der Einteilung nach Klassen des Gymnasiums die alphabetische Folge gewählt. Dazu kommen dankenswerte Zugaben: das Notwendigste aus der Wortbildungslehre und der Antibarbarus mit einer geschickten Einleitung, gesondert in einen lateinischen und einen deutschen Teil. So ist der Antibarbarus aus der früheren Synonymik ausgelöst worden. Der neue mit Stilistik bezeichnete Teil, des Büchleins zweite Hälfte, belehrt praktisch über die zum Denken anregenden Unterschiede zwischen lateinischer und deutscher Ausdrucksweise. Am Schlufs einige Mustersätze des historischen Stils. Kurz, ein brauchbares Buch. — Menges *Synonymik* in 3. Auflage war lange im Buchhandel vergriffen; sie erschien 1882. Die 4. Auflage ist eine durchgreifende Überarbeitung des Werkes, ein fast neues Buch, als Anhang zu dem Repetitorium der lateinischen Grammatik und Stilistik desselben Verf. dienend und nun nicht mehr für

den Gebrauch in den oberen Gymnasialklassen bestimmt. 364 Paragraphen über Verba und Nomina bilden den Inhalt; die übrigen Wörter behandelt das Repetitorium, auf das im Index verwiesen wird. Aus diesem Buch kann selbst ein gewiegter Fachmann noch etwas lernen; die Unterscheidungen sind scharf und bestimmt; nur verzichtet Menge in der Regel auf Anknüpfung an die etymologische Grundbedeutung, z. B. bei damnum, strages, infestus usw. in Fällen, wo die richtige Deutung durch Ausgehen vom Etymon gewinnen würde. — Die 2. Auflage von Menges *Stilistik* ist gegen die erste (Jb. V, 59) wenig geändert worden.

Lateinische Sprechübungen kommen wieder mehr in Aufnahme. Viele wollen sogar die lateinische Sprache wie eine lebende Sprache lehren. Jene Übungen erregen stets das gröfste Interesse des Schülers und üben ihn in gewandter Handhabung der Flexionsformen. Diesen Bestrebungen kommen entgegen: H. Gay du Borgeal, *Colloquia in usum scholarum*, 17 Lektionen aus je einem Vokabular, einer Übung und einem colloquium in Fragen und Antworten bestehend, worauf am Schlufs des Büchleins ein Index vocum und Elementa grammaticae folgen, — ferner G. Capellanus, *Sprechen Sie lateinisch?*, dessen 2. Auflage Jb. VIII, 50 gekennzeichnet ist, ein ebenso erheiterndes und liebenswürdiges wie nützliches Büchlein.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.).

Über *Klassikerausgaben* äufsert sich ein Bericht des Rektor Lechner (Nürnberg), erstattet auf der Bremer Philologen-Versammlung, s. ZG. 233. Er verwirft die Auszüge, gestattet nur eine Auswahl der Lyriker, duldet Kommentare nur, wenn sie besondere Hefte bilden, keine Inhaltsangaben oder zu zahlreiche Überschriften. Zur Vorbereitung diene das allgemeine Wörterbuch und die Grammatik, keine gedruckte Präparation, welche sämtliche Vokabeln in der Reihenfolge des Textes aufführt; auch wörtliche Übersetzungen sollen im Kommentar vermieden werden. Auch Franz Müller, der langjährige Berichterst. über lateinische und griechische Schulbücher in BphW., eifert daselbst S. 1001 gegen die gedruckten Präparationen, besonders aber gegen die „Schülerfreunde“, die, wie A. Biese sagt, alle Arbeit dem Schüler abnehmen, ohne zu bedenken, dafs doch gerade die Fähigkeit, die richtige Bedeutung für die Schriftstelle aus der ursprünglichen abzuleiten, nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine ethische Zucht in sich schliefst. Ganz einverstanden sind wir, die wir stets wirkliche Schüler-, nicht Schulausgaben gefordert haben, mit Müller darin, dafs die Kommentare an Stelle des gelehrten Apparates Belehrungen über Gedankengang und Zweck der Schriften, über die Einheit des Aufbaues, über Schönheiten, Eigenheiten und Anomalien des Sprachgebrauchs, über geschichtliche, antiquarische und andere Dinge geben, an-

statt dafs man die einfachsten Formen und syntaktische Regelmäfsigkeiten den Lesern mundgerecht macht.

Frisch entworfene Lebensabrisse der lateinischen Schulautoren, lesbare Inhaltsangaben und knappe Charakteristik ihrer Werke und dazu, worauf wir besonders gern aufmerksam machen, eine kurze Darstellung ihres Einflusses auf Zeitgenossen und Nachwelt — dies bei Livius, Ovid, Vergil, Horaz — findet man in M. Schanz, *Geschichte der römischen Litteratur II, 1: Die augusteische Zeit* (2. Auflage München, Beck) = Jw. Müllers Handbuch VIII. Band.

1. Prosaiker.

Nepos. Eine *Auswahl* dieses leider immer mehr zurückgedrängten Schriftstellers für den Schulgebrauch, ergänzt durch eine vita Alexandri Magni, veranstaltete H. Knauth. Aufgenommen sind die vitae bis Thrasybulus, sodann Epam., Pelop., Ages., die übrigen fehlen, also auch Hamilcar und Hannibal, die man ungern vermifst. Der Nepostext ist fast unverändert beibehalten, sogar der in neueren Ausgaben meist berichtigte Anfang des Miltiades erscheint in der ursprünglichen unhaltbaren Gestalt. Hauptanlafs zur Herausgabe des Nepos in dieser Form gab dem Verf. der Wunsch, in der Alexanderbiographie eine leichtere kursorische Lektüre dem Quartaner zu bieten. Der Abschnitt ist auch wohlgelungen, aber da auch andere Neposbearbeitungen, z. B. die von Fügner, eine solche vita des Macedoniers aufweisen, hat die neue Ausgabe keine rechte Existenzberechtigung. — Die 3. Auflage der *Gothana-Ausgabe* von Martens mit Kommentar hat gegen die 1. Auflage, welche Jb. I, 165 geschildert wurde, nur die Veränderung erfahren, dafs die Eigennamen nun im Kommentar selbst erklärt werden, soweit es nötig ist. Sonstige sachliche Bemerkungen vermifst man noch immer.

Cäsar. Von R. Menges geschätzter Ausgabe des *Gallischen Krieges* (Jb. XI, 72) liegt das II. Bändchen, Buch IV—VI mit Kommentarheft, in 8. verbesserter Auflage vor. — Für eine schnell fortschreitende Privatlektüre eignet sich Fr. Klaschkas *Schülerkommentar zum Bellum civile.* Freigebig spendet der findige Verf. aus dem Füllhorn seiner Interpretation lexikalische, grammatische, sachliche Bemerkungen und vor allem Übersetzungshilfen und zwar so reichlich, dafs auf das I. Buch 127, auf das III. Buch 156 Seiten kommen; dasselbe bildet daher einen eigenen Band. Bei gewöhnlicher Klassenlektüre geht diese Hilfe zu weit. Das Buch ist mit bekannter Munificenz des Tempskyschen Verlages vorzüglich ausgestattet. — Von W. Päpkes *Präparation zum Bell. Gall.* (Jb. IX, 63) erschien das erste Heft, Buch I enthaltend, in 2. Auflage. Wer überhaupt eine derartige gedruckte Vorbereitung billigt, wird diese, die sich auf das Notwendigste beschränkt, um so eher zulassen.

Livius. Die *Bibliotheca Gothana* entsendet zwei neue Auflagen: Buch I in 3. verbesserter Auflage von Heynacher und Buch XXI in

6. verbesserter Auflage von Luterbacher. Zwischen der 2. und 3. Auflage Heynachers liegen neun Jahre. Die inzwischen erschienene Litteratur ist berücksichtigt worden. Der Kommentar beginnt mit einer kurzen Einleitung über Titus Livius. Der besseren Übersicht wegen sind die Seiten in zwei Spalten geteilt, die Kapitel mit Überschriften versehen, auch eine kurze Disposition der Praefatio fehlt nicht. Luterbachers Ausgabe hat von dem Buch von Jos. Fuchs über Hannibals Alpenübergang Nutzen gezogen. Öfter als Heynacher teilt er den Text der Kapitel in kleinere Abschnitte, was zu empfehlen. Sein Kommentar bringt aufser dem Leben und den wichtigsten Quellen des Livius noch eine Vorgeschichte zum XXI. Buch; im übrigen ist die Einrichtung beider Kommentare die gleiche. — P. Meyer-Gladbach hat inzwischen seine Livius-Arbeit in der Müller-Jägerschen Sammlung fortgesetzt: das zweite Bändchen seiner kommentierten Ausgabe enthält wichtige Abschnitte aus B. XXV bis XXX mit dem Inhalt: Hannibals Stern erbleicht. Wiedereroberung Kapuas. Hannibal vor Rom. Hasdrubals Zug und Ende Scipio in Afrika. Als Anhang noch: Die Römer und Philipp von Macedonien während des II. punischen Krieges nach Buch XXIII, XXIV, XXVI—XXIX und endlich Archimedes. Einnahme von Syrakus nach Buch XXIV und XXV. Auch diesem II. Band gebührt dasselbe Lob, das Jb. XIV, 46 dem I. Band ausgesprochen werden mufste: die Auswahl ist geschickt und angemessen, der Kommentar beschränkt sich, wie es für eine Lektüre fortgeschrittenerer Schüler sich ziemt, auf das Notwendigste, jedem gelehrten Beiwerk abhold, und unterläfst auch nicht sachliche Angaben. Die vorzügliche, allen Anforderungen entsprechende Ausstattung der Schulausgaben ist bekannt. — Von A. Zingerle liegt eine neue Freytagsche Ausgabe des XXXXII. Buches mit vollständigem kritischen Apparat vor (Editio maior), von W. Pflüger eine erste Bearbeitung des XXXXV. Buches — als 7. Band in der Freytagschen Sammlung griechischer und römischer Klassiker mit erklärenden Anmerkungen. Es ist ihm trotz der Verderbnis der Überlieferung gelungen, einen lesbaren Text herzustellen von dieser lebendigen Darstellung der weltgeschichtlichen Folgen der römischen Kriegsthaten und der Ereignisse der Jahre 168 und 167 v. Chr. Pflüger befürwortet warm die Lektüre dieses letzten vollständig erhaltenen Buches des grofsen Geschichtsschreibers. Und das Buch enthält wirklich manches uns so modern Anmutende. Die Hauptarbeit des Herausgebers beruht in den Erläuterungen. Gröfsere Abschnitte erhalten Text-, kleinere Randüberschriften; dazu erleichtert eine dem Text voraufgehende Disposition des Gesamtinhaltes die Übersicht. Anmerkungen am Fufse, ein Wörterverzeichnis am Schlusse und vier Karten erleichtern das Verständnis des an sich nicht schweren Textes. Die Pflügersche Ausgabe läfst sich demnach für die Privatlektüre und zur Entnahme von Texten für lateinische Prüfungsarbeiten am Realgymnasium empfehlen.

J. Gollings Jb. VII, 67 näher geschilderte, sehr zweckmäfsige *Chrestomathie aus Livius* hat sich offenbar bewährt: die 2. Auflage ist

nötig geworden, welche sich durch Aufnahme von Randnoten zur Erleichterung der Übersicht über den Inhalt, von einem geographischen Namenverzeichnis und von einigen Kartenskizzen, aufserdem noch durch etliche Textverbesserungen von der 1. Auflage unterscheidet. Eine besondere Eigentümlichkeit der wertvollen Auswahl verdient nochmals hervorgehoben zu werden: auf den ersten 25 Seiten sind den leichten Stücken aus Liv. B. II elementar gehaltene Anmerkungen in Fufsnoten meist Übersetzungshilfen beigegeben, wodurch dem Schüler der Übergang von Cäsar zu Livius erleichtert wird, so dafs er sich bald in den Schriftsteller einliest und der Noten entraten kann. — Zu W. Jordans Auswahl aus der III. Dekade des Livius hat H. Süskind eine *Präparation* geliefert; ein nacktes Vokabular, wie es ein guter Schüler bei rechter Anleitung sich selbst anfertigen würde. Auch die wenigen etymologischen Hinweise findet er in einem besseren Schulwörterbuch, wie z. B. bei Stowasser.

Sallust. Aus der *Bibliotheca Gothana* kam das *Bellum Jugurthinum* in 5. verbesserter Auflage von J. H. Schmalz heraus. Das Vorwort verzeichnet die Schriften, welche auf die neue Auflage Einflufs gehabt haben. Der reichhaltige Kommentar geniefst in Lehrerkreisen ein verdientes Ansehen. Schüler, die einst klassische Philologie studieren wollen, müfsten auf ihn aufmerksam gemacht werden. — Votsch' *Präparation zum Bellum Catilinae* gehört zur Treuberschen Sammlung von Schülerpräparationen, die bei Teubner erscheinen. Die Eigenart des Schriftstellers veranlafste hier aber, dafs dem Schüler eine reichlichere Unterstützung zu teil wurde. Ebenso brauchbar ist für ihn K. Brauns *Präparation zum B. Jugurthinum* im 56. Heft der Sammlung von Krafft-Ranke, nur ist sie nicht so gesprächig.

Tacitus. Zuerst sei eine 2. Ausgabe der *Germania* von Joann. Müller in zwei Teilen: Editio maior mit vollständigem kritischem Apparat und Editio minor als Schulausgabe genannt. Die erste ist die bequemste kritische Ausgabe, die eine zuverlässige Übersicht über die Textfrage ermöglicht, die zweite liefert einen guten Schultext in der Weise des Freytagschen Verlages. — Die Ausgabe des *Dialogus de orat.* von Alfr. Schöne bringt zahlreiche, einschneidende Änderungen des Textes, von denen manches fraglicher Natur ist. — Von Müllenhoffs *Deutscher Altertumskunde* IV. Band, welcher den fast unerschöpflich reichen Kommentar zur Germania enthält, ist inzwischen die zweite Hälfte, der Schlufs des Kommentars, erschienen. Auf den Auszug, welchen U. Zernial im Phil. Jahresber. ZG. 124 ff. davon giebt, folgt noch von G. v. Kobilinski eine längere Bemerkung über Germ. 6, 9—12 (die germanische Reiterei) gegen Müllenhoff und die übrigen Erklärer, s. Phil. Jahresber. der ZG. 139. — Th. Schauffler, *Zeugnisse zur Germania des Tacitus*, Programm Ulm Rg., ist eine Fortsetzung des Jb. XIII, 60 genannten Teiles. Es sind Zeugnisse aus angelsächsischer oder altnordischer Dichtung, Stellen mit deutscher Übersetzung. — Von Präparationen ist zu nennen: E. Stange zur Germania (Heft 20) und zu Tac. Ann. B. IV—VI

in Auswahl (Heft 52 der Sammlung von Krafft-Ranke). Am stärksten ist das IV. Buch der Annalen berücksichtigt worden, am wenigsten das V. mit den ersten neun Kapiteln.

Cicero. Mit der Umarbeitung der Lehrpläne von 1892 ist auch eine Umwertung der einzelnen Schriften Ciceros verbunden und eine Forderung dieser Jahresberichte, die fast jährlich seit zehn Jahren erneuert wurde, in Erfüllung gegangen: die philosophischen Schriften Ciceros, einst eine Lieblingslektüre des Gymnasiums, treten wieder in ihr altes Recht, und die Briefe, eine in jeder Beziehung weniger geeignete Schullektüre, räumen ihnen das Feld oder treten wenigstens in bescheidene Grenzen zurück. Wir freuen uns, dafs die unvergleichlich wertvollere Lektüre ihren Platz an der Sonne und in der Gunst der Behörden zurückerobert hat. Unter diesen Umständen kommt die Schirmersche Ausgabe der Briefe Ciceros (s. unten) etwas post festum, ebenso der Kommentar zu Langes Auswahl. Denn wir glauben nicht, dafs man ihnen noch weiterhin den Platz in der Schule gönnen wird, wenn die Lehrpläne den rhetorischen und philosophischen Schriften den Vorzug einräumen. Dagegen werden diese fortan in Ausgaben und Kommentaren die Herausgeber beschäftigen.

Wenden wir uns zunächst zu den Ausgaben der Reden.

Die Aschendorffsche Sammlung wurde inzwischen um ein Bändchen der Ausgaben der Reden bereichert durch Konr. Rofsberg, *Die Divinatio in Q. Caecilium* nebst der *IV. Verrina*. Vorangeht eine Zeittafel zu Ciceros Leben, eine Einleitung zum Prozefs des Verres und der Gedankengang der beiden Reden. Diese letzteren enthält auch eine Ausgabe von Rob. Novak mit einer in böhmischer Sprache geschriebenen Einleitung über Verres und Ciceros Reden gegen ihn. Beide Schultexte zeigen eine besonnene Auswahl der Lesarten. — Halm-Laubmanns kommentierte Ausgabe der *katilinarischen Reden* und der *Rede für Archias* in 14. verbesserter Auflage verrät berechtigte Änderungen im Text, wo sie der Überlieferung näher zu kommen sucht, und im Kommentar überall; liegen doch neun Jahre zwischen der 13. und dieser neuen Auflage, und da ist es erklärlich, dafs nach dem Stande der Forschung manches verbessert werden konnte. — Ebenso erfuhren Hachtmanns *Catilinarien*[6] und Halm-Laubmanns Ausgabe der *Divinatio und der IV. und V. Verrina*[10] eine neue Auflage. Beide kommentierten Ausgaben tragen die Bezeichnung „sorgfältig durchgesehen“ beziehungsweise „umgearbeitet“ mit Recht. — Als eine eigene, fast ganz neue Arbeit stellt sich dar die 3. Auflage der *ersten und zweiten philippischen Rede* in der Ausgabe von Koch-Eberhard, welche nach 21 Jahren auf die 2., schon von Eberhard gründlich durchgesehene und erweiterte Auflage folgte. Die Einleitung ist berichtigt, der Text gründlich und scharf revidiert, der Kommentar, welcher den Hauptwert dieser Ausgabe darstellt, fast ganz erneut worden. Besonders dankenswert sind hier die zuverlässigen sachlichen Bemerkungen. Sie sind aber so gehalten, dafs die Bezeichnung auf dem Titel „für den Schulgebrauch“ kaum noch Berechtigung hat. Es ist viel-

mehr eine Ausgabe für Philologen. — *Schülerkommentare zu den Reden für Sex. Roscius und für Murena* von H. Nohl sind neu erschienen. Nach Paragraphen geordnet unterstützen sie die Vorbereitung auf das sprachliche Verständnis des Textes und legen auch die Sachverhältnisse, so weit nötig, dar, indem sie seltenere Redewendungen verdeutschen, biographische Beziehungen aufdecken und auf die betreffenden Punkte der römischen Rechtspflege eingehen. Wenn von einzelnen an den Nohlschen Kommentaren getadelt wird, dafs sie in der Hilfe zu weit gehen oder zu eingehende Erklärungen geben, so mufs man doch erwägen, dafs es dem Verf. darum zu thun war, das Verständnis nach allen Seiten hin zu fördern. — Von *Präparationen der Reden* sind zu nennen: Votsch zur I. und II. katilinarischen Rede, ein Heft der Treuberschen Sammlung, und drei Hefte von A. Krause zu den Reden für Sex. Roscius, P. Sestius und Milo (Sammlung Krafft-Ranke). Votsch erspart dem Schüler das Aufschlagen des Wörterbuchs; die Arbeiten Krauses berücksichtigen mit schulmännischem Takt den Standpunkt des Schülers und seine Vorkenntnisse, nur hätten einige Vokabeln fehlen können, die jeder Sekundaner und Primaner unbedingt wissen mufs.

Was die *Briefe Ciceros* anbetrifft, so erhalten wir eine neue Auswahl mit Erläuterungen für den Schulgebrauch durch Karl Schirmer. Nur schade, dafs diese Ausgabe nicht eher kam! Denn des Guten ist in dieser Hinsicht schon zu viel geschehen, sintemal mit dieser Ausgabe das Dutzend der dem Schüler dienenden Schulauswahlen der Briefe wohl voll sein wird. Die Auswahl der 62 Briefe ist etwas einseitig, zu sehr geschichtlich-politisch, da sie um den Mittelpunkt, den geschichtlichen Vorgang des Überganges des römischen Freistaates zur Alleinherrschaft gruppiert worden sind; infolgedessen fehlen manche Perlen unter den Briefen wie ad fam. XI 28 der Matiusbrief. Besseren Eindruck macht der Kommentar, der aufser sprachlichen und sachlichen Erläuterungen eingehende Vorbemerkungen zu den einzelnen Briefen enthält. Die allgemeine Einleitung der Ausgabe behandelt Ciceros Briefsammlungen überhaupt, die Sprache der Briefe und stellt eine Zeittafel für die Jahre 63 bis 43 v. Chr. auf. Alle diese Zuthaten zum Text sind sorgfältig und beruhen vielfach auf eigenen Studien des Herausgebers, dem man gewünscht hätte, dafs seine Arbeit weiteren Bedürfnissen als denen der Privatlektüre zu gute gekommen wäre. — Die Auswahl der Briefe, welche Ad. Lange 1893 veranstaltete, entbehrte des Kommentars, den wir Jb. VIII, 65 bei der Besprechung des Werkes sehr vermifsten. Dafür glaubte Lange einigermafsen Ersatz geschaffen zu haben, wenn er aufser einer Einleitung nur einleitende oder den Übergang vermittelnde Bemerkungen vor jedem Brief, am Schlufs einen Anhang über Ciceros Ermordung, eine tabellarische Übersicht der wichtigsten Ereignisse aus Ciceros Lebenszeit und Indices beigab. Nun, freilich fast zu spät, hat Lange das Versäumte nachgeholt. Die vielfachen in den Briefen berührten, dem Schüler fremden Verhältnisse bedurften sachlicher Aufklärung; mehr noch

bietet Lange an sprachlicher Erklärung, die hier und da dem Primaner zu wenig zutraut.

Die von Aly zu gering veranschlagten Schwierigkeiten der Lektüre der Briefe, des Inhalts und der Form beweisen eben zur Genüge, dafs die Briefe zur Lektüre nicht in dem Grade sich eignen, wie Ciceros sonstige Schriften. Man bekommt erst einen Begriff von dieser Schwierigkeit, wenn man den Kommentar von C. Bardt, von dem nun die zweite Hälfte, Brief 62—114 umfassend, herausgekommen ist, genauer durchstudiert. Den ersten Teil haben wir bereits im Jb. XIV, 63 gewürdigt. Er umfafste bereits 236 Seiten, so dafs wir staunend ausriefen: Quem das finem, Bardt magne, laborum? Der Schlufsteil ist nun noch um 24 Seiten stärker. Dieses opus ingens gehört zu der Sammlung der Teubnerschen Schülerausgaben der lateinischen Prosaiker, veranstaltet von Fügner, Stegmann und Bardt, in welchen insgesamt Sachkenntnis mit praktischer Erfahrung und Sorgfalt im einzelnen vereint ist. Sie werden aber dem benutzenden Lehrer mehr Freude machen als dem Schüler; für diesen ist gröfseres Mafshalten geboten. Der Bardtsche Kommentar bietet dem Lehrer eine Fülle von Anregungen und ermöglicht ihm sorgfältigste Vorbereitung; er ebnet die Bahn zu einem glatten Verständnis und fesselt das Interesse durch die willkommenen Charakteristiken der bedeutenderen historischen Persönlichkeiten, mit denen Cicero in brieflichen Verkehr getreten war, wie er in der Einleitung eine lebensvolle Charakteristik Ciceros selbst bringt. Bardt ist ein Meister der Situationszeichnung und der feinste Interpret der Psychologie dieser Briefe, der Stimmungen und Absichten der Briefschreiber. Dafs seine subjektive Auffassung einer gewissenhaften Nachprüfung nicht immer Stand hält, versucht W. Sternkopf in WfklPh. 1139—1144 und 1168—1182 zu zeigen, sowohl nach der sprachlichen wie nach der sachlichen Seite der Auslegung; auch einige chronologische Versehen stellt er richtig. Es sei noch bemerkt, dafs dieser zweite Teil des Kommentars, der die von 46 bis 43 v. Chr. geschriebenen Briefe behandelt, mit einem Anhang versehen ist, darin ein Verzeichnis der Bemerkungen des Kommentars aus den Staatsaltertümern, der Stellen des Kommentars, die einzelne Persönlichkeiten ausführlicher besprechen, und der Abbildungen zu finden.

Zum Schlufs die philosophischen Schriften Ciceros. Eine 2. Auflage des *Laelius* von A. Strelitz in der Bibl. Gothana bringt einen wohlgegliederten, an einzelnen Stellen gesperrt gedruckten Text und einen hier und da berichtigten, von Stellencitaten mehr befreiten Kommentar, dem eine gute Einleitung mit Inhaltsübersicht vorangeht. Das getrennte Kommentarbändchen ist aufserordentlich inhaltsreich und mit grofser Liebe zur Sache gearbeitet: es kann Lehrern und Schülern gleichmäfsig Dienste leisten. — Zwei *Schülerkommentare zu Laelius* und *zu Cato maior* von Franz Klaschka gleichen in der Anlage dem Schülerkommentar zu Cäsars B. civile desselben Herausgebers (s. ob. S. 56). Daher trifft sie der gleiche Tadel: sie gehen in der Darbietung der Übersetzungshilfen,

und zumal fertiger Übersetzungen, zu weit. Man mufs für alle derartige Kommentare als eine unerläfsliche Grundbedingung verlangen, dafs möglichst von der Grundbedeutung der zu erklärenden Worte ausgegangen wird; das ist hier zu wenig geschehen. Ferner findet sich zu viel Überflüssiges sowohl in sachlicher wie in sprachlicher Beziehung. Endlich hätte der Verf. im Vorwort seine Quellen Nauck beziehungsweise Meifsner nennen sollen; ihnen verdankt er fast zu viel.

Gegen O. Haccius, *Gliederung der ersten katilinarischen Rede Ciceros*, im Programm Weifsenburg i. Els. 1897 (s. Jb. XII, 69), eine fleifsige, mühsame und umfangreiche Arbeit, wendet sich K. Füfslein, *Über Ciceros erste Rede gegen Catilina*, im Programm Merseburg 1899. — Ein Programm Meifsen von O. E. Schmidt, *Arpinum*, belehrt in topographisch-geschichtlicher Weise über diese Stätte, nachdem Verf. in einer Monographie bereits Ciceros Villen ähnlich behandelt hatte — beides zuverlässige gelehrte Arbeiten.

2. Dichter.

Ovid. Die in Jb. IX, 68 besprochene Textauswahl aus Ovids *Metamorphosen* von M. Fickelscherer ist in 3. Auflage erschienen. Im Text selbst ist nichts geändert worden. — Dagegen verrät die Ausgabe von J. Meuser-Egen[1] Änderungen im Text wie im Kommentar. Vor allem ist der Jb. IV und XI ausgesprochene Wunsch, den augenmordenden Druck des Kommentars zu beseitigen, endlich erfüllt worden; die Ausstattung läfst nun wenig zu wünschen übrig. Der Text ist nach H. Magnus an 23 Stellen geändert worden. Die Aufnahme von Ceyx und Alcyone mufs immer von neuem gefordert werden. Im übrigen beweist die rasche Folge der Auflagen, dafs das Büchlein sich wachsender Beliebtheit erfreut. — Ein Vokabular zu Ovids Metamorphosen B. III—IX in Auswahl bringt die *Präparation* von Th. Merklein in der Krafft-Rankeschen Sammlung Heft 60. Inhalt: Kadmus, Perseus, Ceres und Proserpina, die kalydonische Jagd, Apotheose des Herkules — das ist alles, wichtige Stücke wie Pentheus (fehlt auch bei Fickelscherer), Niobe, Philemon und Baucis fehlen hier also. Aus welchem Grunde, erfährt man nicht. — In früheren Jahresberichten war mit Genugthuung davon Notiz genommen, dafs M. Manitius im Philologus dankenswerte Beiträge zur Geschichte der römischen Schriftsteller im Mittelalter, z. B. des Nepos, Cäsar, Livius, Tacitus und einiger Dichter hatte erscheinen lassen. Es wurde betont, dafs diese Arbeiten nicht blofs für die Geschichte der Litteratur, auch der deutschen, sondern auch für die Texte und die Erklärung jener Schriftsteller wichtig seien. Mit einer bewundernswerten umfassenden Kenntnis hat Verf. nun auch *Beiträge zur Geschichte des Ovidius im Mittelalter* geschrieben. Auf Grund aller dieser Forschungen wird sich einmal eine zusammenfassende Darstellung über das Nachleben der römischen Schulschriftsteller schreiben lassen. Einiges daraus ist manchen

Einleitungen der Schulausgaben — vgl. O. Weifsenfels' und E. Rosenbergs Horazausgaben — schon zu gute gekommen.

Vergil. Von einer neuen Ausgabe oder Auflage ist nichts zu melden. Erwähnung verdienen nur zwei Abhandlungen in dem Schulprogramm Belgard von Alfred Knorr, *Beiträge zur Erklärung einiger Stellen aus Horaz und Vergil.* Besprochen werden hier Aen. I 108 (latentia sind die saxa nur bei Sturm), 286 ff., II 594 ff., III 225 ff., IV 450, 492, 508, 544, IV 607, VI 309, VII 85 ff., IX 475, 308 ff. Von Horaz Od. sind behandelt: I 35 und 14 ziemlich ausführlich, etwas kürzer III 20. Überall anregende oder feine Beobachtungen und wertvolle Beiträge zur Schulerklärung der beiden Dichter.

Horaz. Auch die Horazlitteratur ist im Berichtsjahr nicht so reich wie sonst gewöhnlich bedacht worden. Was die Ausgaben anbetrifft, so trat allerdings ein Werk von allergröfster Bedeutung und ebenso grofsem Umfange in die Erscheinung: wir meinen Lucian Müllers grofse erklärende *Oden- und Epoden-Ausgabe* in zwei starken Bänden von 319 und 479 Seiten, ein Werk, das den grofsen Gelehrten Jahre lang beschäftigte, dessen Vollendung er selbst aber nicht mehr erlebte. Der verdiente Forscher wurde im April 1898 vom Leben abgerufen. Prof. Goetz-Jena hat nach dem letztwilligen Wunsche Müllers die Fortführung und Vollendung in hingebendster Weise besorgt. Die Einrichtung des Ganzen ist folgende: Der Teil I enthält den Text, welcher im allgemeinen mit dem der früheren Horazausgaben Müllers übereinstimmt, aber doch an verschiedenen Stellen anders lautet, und „Einleitungen" in die einzelnen Bücher, in ganze Gruppen von Oden und in jede einzelne Ode. Das Leben des Horaz wird hier und da gestreift. Schon diese Einleitungen tragen ganz philologischen Charakter. Das Werk ist nach dem Willen Müllers eben ausschliefslich für Philologen bestimmt, für diese aber im weitesten Sinne, Lehrer und Studenten. Es soll „mit gleichmäfsiger Konsequenz sowohl den kritischen wie den exegetischen Forderungen gerecht werden, und bei der exegetischen Aufgabe soll in gleicher Weise die formale Seite, also Grammatik und Metrik, wie die reale betont werden". In jenen genannten Einleitungen geht der Herausgeber daher in gegebenen Fällen auch auf den Gedankengang und die Situation der Oden und Epoden ein. In erweitertem Mafsstab geschieht dies im II. Teil, dem *Kommentar*. Auch sein Schwerpunkt liegt in der Exegese. Keine Schwierigkeit wird übergangen, nur Müllers eigene Ansichten werden dargelegt; besonders war er bestrebt, den Autor durch den Autor selber zu erklären. Wie reichhaltig der Kommentar ist, davon eine Probe: die Bemerkungen zu Od. III 1—6 umfassen 45 Seiten engsten Druckes. Es ist nicht abzusehen, zu welchen weiteren Arbeiten Müllers Ansichten, die bei ihrer Subjektivität oft zum Widerspruch herausfordern, führen werden. Eine unerschöpfliche Fundgrube vielseitigster Anregung ist somit eröffnet: wenn die Könige bau'n, haben die Kärrner zu thun.

Mit Recht darf sich die Horaz-Auswahl von M. Petschenig[3] eine

umgearbeitete Auflage der früheren „carmina selecta“ nennen. Abgesehen vom Text hat alles ein deutsches Gewand angezogen: die Einleitung über Horaz und seine Versmafse, die Überschriften der aufgenommenen Dichtungen, das umfangreiche und von genauen Angaben der Fundstellen begleitete Namen- und Sachregister. Als weitere Beigaben kommen hinzu: Griechische Vorbilder der Horazischen Lyrik in Vers- und Strophenproben zum Teil mit Geibelschen Übersetzungsproben, sowie eine Sammlung von Sinnsprüchen des Dichters nach den einzelnen carmina geordnet. Alle Teile sind gleichmäfsig überarbeitet, erneut und erweitert, der Text sorgfältig geändert und gebessert. Auch ein Stadtplan von Rom und eine Karte Italia Horatiana fehlen nicht. Die Metrik hat durch Benutzung von R. Köpkes allbekannter Schrift gewonnen. Hält man die ansprechende und wohlthuende äufsere Ausstattung dazu, so leistet das Buch alles, was man von einer wirklichen Schülerausgabe ohne Kommentar verlangen kann, und der Herausgeber darf hoffen, dafs dieses hübsche, so wohl eingerichtete Buch noch raschere und weitere Verbreitung als bisher findet. Nur eins ist an ihm auszusetzen: der Mangel jedes Vorwortes. Es ist aber doch eine schriftstellerische Pflicht, sich über das Verhältnis eines Werkes, das man veröffentlicht, zu seinen Vorgängern zu äufsern, und namentlich trifft dies bei Textausgaben zu.

Als eine erfrischende, Herz und Sinn gefangen nehmende Übersetzung mufs die Verdeutschung der *Sermonen des Horaz*[2] von C. Bardt bezeichnet werden. Die neue Auflage, 14 Jahre von der ersten getrennt, bringt auch wirklich Neues. Damals waren es nur die Episteln, die Bardt durch tiefes Verständnis des Dichters und seiner Dichtung und durch geschickte Übermittelung antiken Fühlens und Denkens in modernem Versmafs den Gebildeten in unserem Volke nahe brachte; jetzt sind die meisten Satiren aufser sechs (I 2, 7, 8; II 4, 7, 8) hinzugekommen. Das Buch ist offenbar die Frucht jahrelangen Fleifses und unablässigen Feilens. Der Verzicht auf den Hexameter und die Wahl des fünffüfsigen Jambus mit Zuhilfenahme des Reims bedarf heute keiner Entschuldigung mehr. Man lese nur eine hexametrisch übersetzte Satire und eine jambisch übersetzte von Bardt hintereinander: man wird sofort das uns fremd Anmutende des Hexameters, das Steife und Unnatürliche seines ganzen Habitus gegen die gefällige und zwanglose Klarheit, den bestechenden, flüssigen Wohllaut dieser Jamben herausfinden. Die vollendete künstlerische Anmut, die Zierlichkeit des Mafses mit dem Wechsel rhythmischer Wirkungen, Eigenschaften, welche Horazens Meisterschaft in den ateinischen Hexameter zu legen wufste, lassen sich im Deutschen in diesem Versmafse nicht wiedergeben. Das dürfte nun wohl feststehen. Darum verzichtet die Bardtsche Verdeutschungskunst auch mit Recht auf eine wortgetreue Wiedergabe des Originals und auf Beibehaltung der Zeilenzahl. Sie will die horazischen Plaudereien und die horazische Lebensweisheit den modernen Deutschen so übermitteln, dafs diese Sprache möglichst so auf sie wirkt, wie Horaz mit seinen Versen auf seine Zeit

wirkte. So waren Weglassungen, Zusätze oder Umgestaltungen nicht ganz zu vermeiden. Alles ist nun so deutsch wie möglich, deutsch auch die Überschriften der einzelnen Gedichte. Eine dem antiken Dichter so kongeniale Nachbildung kann aber nur der schaffen, der selber ein Dichter von Gottes Gnaden ist, dem dichterische Gestaltungskraft und Sprachgewalt als eine Gabe der Musen verliehen wurde. Dafs Bardt ein solches Talent besitzt, verrät schon das kleine Widmungsgedicht an seinen Freund O. Matthiae. Von eignem Reiz ist auch das in Prosa geschriebene längere Nachwort, in welchem Bardt die Wahl des gereimten fünffüfsigen Jambus statt des Hexameters der Urschrift begründet. Dankenswert ist endlich das Namenregister am Schlufs; mit seiner Hilfe läfst sich eine Stelle, die man gerade nachschlagen will, leichter auffinden.

Einige Oden des Horaz übersetzte in gereimten Strophen S. Englert in BbG. 25, und zwar Od. I 24, 31, II 6, 7, 8, III 1.

Aus den Bedürfnissen des Unterrichts entsprungen und dann, wie es zu gehen pflegt, vielfach über dieselben hinausgewachsen ist ein Buch von Gust. Kettner, das sich mit den *Episteln des Horaz* beschäftigt. Nach dem Vorwort hat es sich die Aufgabe gestellt, der jede ernstere Lektüre der Episteln zustreben mufs, ihre Komposition sorgfältig zu analysieren, besonders bei den grofsen didaktischen Episteln den Gedankengang eingehend zu verfolgen, darnach ihre ethische und poetische Bedeutung zu würdigen und endlich aus den Lebensstimmungen und Anschauungen, die sie aussprechen, ein Bild der Persönlichkeit des Dichters zu gewinnen. Die Ausgaben berühren meist nur den ersten Punkt. Die Episteln vertragen aber eine systematische Gliederung, und eine klare Einheit derselben, auch einen einheitlichen epikureischen Grundzug nachzuweisen ist der Verf. bemüht. Ob das letztere aber berechtigt ist, steht noch dahin; Horaz war nach seinem eigenen Geständnis eher ein Eklektiker. Im übrigen steht das innerlich und äufserlich feine, ansprechende Buch auf der Höhe der Interpretationskunst. Durch sein scharfes psychologisches Eindringen in die Persönlichkeit des Dichters und in seine Schöpfungen überragt es weit die Erzeugnisse schulmäfsiger Philologie. Man wird nicht mit gelehrten Brocken abgespeist, sondern ein lebendiges, von Meisterhand gezeichnetes Bild in abgerundeter Komposition und fein abgetönten Farben tritt uns entgegen. Es ist ein Genufs, das geistvolle Buch zu lesen, auch da, wo man von des Verf. Ausführungen nicht überzeugt wird. Er behandelt in einer längeren Einleitung den Übergang von der Odendichtung zu den Episteln, die Lebensanschauung des Horaz in den Episteln, die Form der poetischen Epistel, die Abfassungszeit der Episteln, die Anordnung der Episteln des ersten Buches und die historische Bedeutung der Episteln nicht blofs für ihre Zeit, sondern auch für spätere Zeiten, namentlich das 18. Jahrhundert. Der Hauptteil beschäftigt sich mit der Analyse der einzelnen Episteln; den Schlufs bilden Anmerkungen zu einzelnen Stellen. Das vornehme, nach Form und Inhalt ausgereifte Buch wird sicher verdienten Beifall finden.

Nachdem A. Chambalu (s. Jb. XIV, 55) eine Präparation zu Horaz' Oden hergestellt hatte, läfst er nun in der Sammlung Krafft-Ranke in gleicher Einrichtung eine *Präparation zu den Epoden* folgen. Der Fehler des ersten Teiles, der Ballast überflüssiger Vokabeln, wiegt hier nicht so schwer namentlich gegenüber dem Vorzug sprachlicher und sachlicher Belehrung in kürzester Form und prägnanter Ausdrucksweise. Bemerkenswert ist, dafs Epod. 3 nicht berücksichtigt worden ist. Einige Überschriften sind geschmacklos. Auf dem Umschlag des Heftes sind, der früheren Gewohnheit gemäfs, interessante knappe Belehrungen gegeben über die Epoden im allgemeinen, über die lyrische Kürze, die sich in dem Zusammenziehen der Gedankenreihen, im Überwiegen der Nomina, in der vereinfachten Syntax, in der Verkürzung der grammatischen und lexikalischen Form und in den Redefiguren zeigt, endlich über den Wortschatz. Die inhaltsreiche Übersicht sagt in wenigen Worten viel.

Elegiker. Weil in den Ausführungsbestimmungen der Lehrpläne von 1892 die römischen Elegiker nicht mit unter den zu lesenden Schriftstellern namentlich aufgeführt werden, hat man auf preufsischen Gymnasien vielfach von ihrer Lektüre Abstand genommen. Dies war keineswegs beabsichtigt; vielmehr ist von mafsgebender Seite wiederholt versichert worden, dafs diese Lektüre noch immer für besonders geeignet erachtet würde. So darf man hoffen, dafs K. P. Schulze, *Römische Elegiker*, eine Auswahl für den Schulgebrauch aus Catull, Tibull, Properz — dieser ist besonders bevorzugt — und Ovid, jetzt in 4. Auflage bearbeitet, schneller als in 10 Jahren die nächste Auflage erleben wird. Diese gelehrte Ausgabe empfiehlt sich indes mehr für Lehrer, wenngleich die reichlich bemessenen Anmerkungen stets auch des Schülers Bedürfnis im Auge haben. Einige Gedichte, wie ein Teil der Cynthialieder, eignen sich mehr zur Privatlektüre. Es empfiehlt sich aus verschiedenen Gründen, in Obersekunda den Schüler in die römische Elegie einzuführen; die Lektüre auch nur während eines Semesters macht sich reichlich belohnt. In der neuen Auflage zeigt sich dem Kundigen, dafs Schulzes Bearbeitung auf der Höhe der Zeit steht.

Bemerkung. Eine Anzahl für die Jahresberichte eingesandter Schriften, deren Inhalt nur entferntere Beziehung zum Unterricht im Lateinischen hat, steht im Schriftenverzeichnis eingetragen.

VII.

Griechisch

A. v. Bamberg.

Allgemeines.

In richtiger Erkenntnis, dafs mit dem griechischen Unterricht das Gymnasium stehe und falle, war der Gymnasialverein auf der 7. und 8. Generalversammlung, wie Jb. XIII, 1 ff. und XIV, 1 a f. berichtet wurde, kräftig für die rechte Wertschätzung und Handhabung dieses Unterrichtszweiges eingetreten. Er hat dies auch im vorigen Jahre bei seiner 9. Generalversammlung am 5. Juni in Braunschweig gethan, im Rückblick auf die Berlin-Charlottenburger Versammlung vom 5. Mai und deren doppelte Forderung der Gleichberechtigung aller neunklassigen höheren Schulen und der Einrichtung eines die drei unteren Klassen umfassenden lateinlosen Unterbaues für alle höheren Schulen und im Hinblick auf die Berliner Schulkonferenz, die für den 6.—8. Juni bevorstand. Unter den Gutachten, die für diese eingegangen waren, ragte die Denkschrift von U. v. Wilamowitz-Möllendorff hervor, die den Beginn des griechischen Unterrichts in Untersekunda zur Voraussetzung hatte. Sie ist erst mit den *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juli 1900,* als erstes Stück des Anhanges unter der Aufschrift *Der griechische Unterricht im Gymnasium,* S. 205—217 veröffentlicht worden, war aber schon damals über den engsten Kreis der zur Schulkonferenz Eingeladenen hinaus bekannt geworden. Auch der Referent des Gymnasialvereins, Konrad Seeliger, nahm deutlich genug darauf Bezug. Sein aus eigensten alten und neuesten Unterrichtserfahrungen geflossenes Referat (HG. S. 110—118) war ein kräftiges Zeugnis für den griechischen Unterricht als den blühendsten Unterrichtszweig des Gymnasiums, der mitten im frischesten Leben in seinem Dasein bedroht sei. Dem Eindruck, den seine Worte hervorriefen, hätte wohl die auch von ihm gutgeheifsene, stimmungsvollere Kundgebung, die Ref. in letzter Stunde entworfen hatte (HG. S. 121), mehr entsprochen, als die beiden von Oskar Jäger und

Paul Cauer empfohlenen nüchterneren Erklärungen, die von der Generalversammlung angenommen wurden, von denen die eine, von Seeliger formulierte, unter Protest gegen eine Verallgemeinerung des Lehrplans des sog. Reformgymnasiums und gegen die Einführung des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus den Wunsch aussprach, dafs das Gymnasium in seiner Eigenart von unten bis oben erhalten bleibe, dafs insbesondere auch das Zeitmafs und der Lehrplan des griechischen Unterrichts als eines Pflichtfaches nicht geändert werde, während die andere Erklärung die Neutralität des Vereins gegenüber der Forderung der Gleichberechtigung aussprach, aber hinzufügte, dafs dadurch an der Überzeugung des Vereins von der besonderen Mission des Gymnasiums und speziell des griechischen Unterrichts in seinem bisherigen Umfang für das nationale Bildungsleben nichts geändert werde. Die Berliner Schulkonferenz konnte solche neutrale Stellung nicht einnehmen. Sie erklärte zwar, es erscheine ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen Englisch wahlfrei zuzulassen, und, abgesehen von den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan, im allgemeinen nicht angezeigt, den Anfang des griechischen Unterrichts über die Untertertia hinauszuschieben, fand es auch zur Zeit nicht ratsam, einen gemeinsamen Unterbau für die drei Arten der höheren Lehranstalten einzurichten, war aber der Meinung, es werde einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuchs nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein, und lieferte durch ihren ersten, allen neunklassigen Schulen das Recht der Entlassung zu den Hochschulen zusprechenden Beschlufs die Grundlage für mögliche Entschliefsungen, die für die Gymnasien mit obligatorischem Griechisch nicht blofs in solchen Städten, wo nicht mehr als eine höhere Lehranstalt bestehen kann, die Gefahr des Untergangs sehr nahe rücken könnten. Ihr ferneres Geschick wird nicht blofs von ihrer inneren Tüchtigkeit abhängen; aber das steht fest, dafs sie dringender als je aufgefordert sind, den Wert des Unterrichtszweiges, der ihnen das besondere Gepräge giebt, recht zur Anschauung und Geltung zu bringen.

Dafs selbst ein sehr verkürzter griechischer Unterricht sein Recht nicht aus der grofsen Zahl von technischen Ausdrücken ableiten kann, die auf das Griechische zurückweisen, ist wohl allgemein anerkannt. Was zur sprachwissenschaftlichen Erklärung und zur methodischen Erlernung der Fremdwörter von der griechischen Grammatik und dem griechischen Lexikon gelernt werden mufs, ist in der That, wie Adolf Hemme in dem gelehrten, aber nicht sehr praktisch angelegten Buche, *Was mufs der Gebildete vom Griechischen wissen? Eine allgemeine Erörterung der Frage nebst einem ausführlichen Verzeichnis der aus dem Griechischen entlehnten Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache*, S. VIII sagt, von den in Gymnasien erworbenen Sprachkenntnissen so weit verschieden, dafs auch der Gymnasialschüler dazu einer wesentlichen Ergänzung seines Wissens bedarf, wogegen wiederum Heinrich Ernst Ziegler zuzugeben

ist, dafs zur richtigen Auffassung der griechischen Fachausdrücke das Erlernen der ganzen griechischen Formenlehre nicht erforderlich ist. Ziegler meint, wenn man sich eine Auswahl von 50 bis 100 Stämmen merke, so könne man daraus schon sehr viele griechische Fachausdrücke ableiten, und das Realgymnasium könne dazu sehr wohl, etwa mit Benutzung des, in der That vortrefflichen, griechischen Elementarbuches von B. Schwalbe (Berlin, Georg Reimer) Anleitung geben (PW. 13 f.).

Einen nicht ganz neuen (vgl. Jb. II, B. 406 f., VII, 37, VIII, 4) Versuch, den griechischen Unterricht als einen sehr wohl für den Dienst der materiellen Interessen unseres Volkes umzugestaltenden der Gegenwart zu empfehlen, hat Carl Macke in der Siegburger Programmabhandlung *Erasmus oder Reuchlin? (Zur Reform des griechischen Unterrichts)* gemacht. Der Verf. legt selbst auf die Gründe, die er für die Richtigkeit der Reuchlinschen Aussprache des Griechischen beibringt, weniger Wert als auf eine Reform des griechischen Unterrichts, die er auf die Einführung der neugriechischen Aussprache in den Gymnasialunterricht begründen möchte, um von da aus weiter zu gehen und mit dem altgriechischen Unterricht einen grundlegenden Unterricht im Neugriechischen zu verbinden. Er hofft die Zeit dazu ohne Einschränkung der altgriechischen Lektüre, die er nach ihrem ethischen und ästhetischen Gehalt hoch schätzt und in einzelnen Punkten (s. u.) die üblichen Grenzen überschreiten läfst, dadurch zu gewinnen, dafs er den grammatischen Unterricht zwar ausdrücklich auf den ionischen, äolischen und dorischen Dialekt und die κοινή ausdehnt, ihm aber als Ziel nur das Verstehen, nicht das Nachbilden der Spracherscheinungen setzt. Das Neugriechische soll gleich mit Beginn des grammatischen Unterrichts parallel dem Attischen durchgenommen, nur in das Neugriechische, soweit es mit dem Altgriechischen übereinstimmt, übersetzt, neugriechische Vokabeln des täglichen Lebens gelernt, eine Chrestomathie aus neugriechischen Schriften, Übersetzungen altgriechischer Klassiker, Zeitungsartikel, Volkslieder, Goethes Iphigenie von Rangabe u. a., gelesen werden. Das Griechische soll aufhören eine tote Sprache zu sein, die Gymnasialjugend zu späterem schriftlichen Verkehr mit dem gegenwärtigen Griechentum befähigt und damit den kolonisatorischen Bestrebungen Deutschlands im Orient Vorschub geleistet, aber auch ein lebhafterer wissenschaftlicher Verkehr zwischen den einander innerlich so nahe stehenden Germanen und Hellenen angebahnt werden.

In einem andern Sinne empfiehlt mit dem lateinischen den griechischen Unterricht Paul Cauer der Gegenwart in der Düsseldorfer Programmabhandlung *Wie dient das Gymnasium dem Leben? Ein Beitrag zu den Aufgaben praktischer Geistesbildung.* Er erkennt an, dafs das heutige Deutschland, wie es in Kämpfen um Leben und Wohlstand erwachsen sei, so auch in politischen und wirtschaftlichen Kämpfen sich zu behaupten habe, dafs darum auch, wer für dieses Deutschland Erziehung durch Griechen und Römer fordere, beweisen müsse, dafs sie den jugendlichen Geist nicht von der Welt, die uns umgiebt, ablenke, vielmehr

tüchtig machen helfe sie zu begreifen, um dereinst in ihr zu wirken. Was in dieser Richtung das Studium der schwierigen und gedankenreichen alten Sprachen zu bedeuten habe, wie durch sie wie durch nichts anderes die für alle Lebensverhältnisse notwendige Fähigkeit gewonnen werde, andere Menschen zu verstehen, nicht nur dem Wortsinne nach, was sie sagen, sondern auch den eigentlichen Sinn dessen, was sie meinen, wie sie empfinden, dafür konnte sich Cauer auf eigene frühere Schriften beziehen; diesmal liefert er in fünf Abschnitten: zur Himmelskunde, Geographisches, Wirtschaftsleben, Staat und Politik, Geschichte, mit gewohnter Feinheit und Gelehrsamkeit Beiträge zur Lösung der Aufgabe, den altphilologischen Unterricht in seinem Innern so zu gestalten, dafs er für die realen Verhältnisse des Lebens das Auge schärft, Interesse erweckt und Verständnis vorbereitet, ohne doch seinen Schwerpunkt und seinen wissenschaftlichen Charakter zu verlieren. Er macht damit in der That deutlich, dafs die Beschäftigung mit Römern und Griechen, eben indem sie gründlich einzudringen sucht, den Sinn für die Wirklichkeit unseres eigenen Lebens nicht erstickt, sondern erweckt und steigert; er darf darum aber auch fordern, dafs ihr am Gymnasium Luft und Licht gelassen und den Schülern, die ihm ohne äufseren Zwang lediglich in dem sicheren Vertrauen, dafs sie da ihr Bestes finden würden, zugeführt sind, möglich gemacht werde, eine Zeit lang recht eigentlich im Altertum zu leben.

Fragten Macke und Cauer, was der griechische Unterricht leisten könne, um die Gymnasiasten für das praktische Leben und die nationalen Aufgaben der Gegenwart zweckmäfsig auszustatten, so geht v. Wilamowitz in seiner Denkschrift davon aus, dafs die Entwickelung der Wissenschaft dazu nötige, das Griechische nicht mehr nach seinem humanistisch-ästhetischen Bildungswert, sondern nach der Bedeutung zu würdigen, die es für die Weltkultur im Grofsen habe. Die Antike als Einheit und als Ideal sei dahin; die Wissenschaft selbst habe diesen Glauben zerstört. Dagegen sei unseren Blicken kenntlich geworden eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unseren, und diese sei griechisch, selbst das ganze Römertum nur eine integrierende Provinz derselben. Daraus ergiebt sich die Notwendigkeit des griechischen Unterrichts für das Gymnasium, dem ja, wie v. Wilamowitz sich auf der Berliner Schulkonferenz ausdrückte (S. 90), die besondere Aufgabe gestellt ist, mit dem historischen Denken vertraut zu machen und die Fähigkeit auszubilden, zu sehen und zu forschen nach der Seite, zeitlich zurück, in das, was doch darum nicht aufhört, eine Realität zu sein, weil es im Moment körperlich nicht mehr existiert, dem es darum auch obliegen mufs, unserer Bildungswelt das Bewufstsein ihres weltkulturgeschichtlichen Zusammenhangs mit dem Griechentum zu erhalten oder vielmehr erst recht zu wecken. Unter diesem Gesichtspunkt hat v. Wilamowitz eine unten zu besprechende Chrestomathie aus der gesamten Gräzität bis zu den Byzantinern herab entworfen, die den Lesestoff des dritten Jahres

des vierjährigen griechischen Unterrichts bilden, gelegentlich aber auch sonst zur Verwendung kommen soll. Im übrigen aber hat er sich bei seinen Vorschlägen durchaus nicht ausschliefslich von dem weltkulturgeschichtlichen Gesichtspunkt leiten lassen, der in seiner Konsequenz allerdings leicht dazu führen könnte, den Lernenden auch Minderwertiges darum darzubieten, weil es für die Erkenntnis des kulturgeschichtlichen Zusammenhangs nötig, und für Erziehung und Bildung Wertvolles zu unterdrücken, weil es für seine Erkenntnis ohne Belang wäre, der darum auch von Otto Immisch, in seinem gehaltvollen Aufsatz *Vom Gymnasium der Zukunft*, NJ. 1890 b 305—324, lebhaft bekämpft worden ist. Freilich, dafs v. Wilamowitz trotz der hervorragenden ethischen Bedeutung der philippischen Reden Demosthenes zunächst von dem griechischen Unterrichtsplan ausgeschlossen und nur hinterdrein für etwa möglich erklärt hat, in die Chrestomathie einige kurze Reden aufzunehmen, scheint mit dem von ihm auf der Schulkonferenz ausgesprochenen Urteil in psychologischem Zusammenhang zu stehen, dafs nicht Demosthenes mit seinen ephemeren Reden und seinen papierenen Demonstrationen, sondern Alexander der Grofse, der Begründer jener Kultur, aus der das Christentum und die Organisation des Augusteischen Staates entstanden ist, gekannt werden müsse (S. 90). Aber v. Wilamowitz hat doch auch den erziehlichen Wert des von ihm Ausgewählten nicht aufser Acht gelassen und die Forderung eindringender Platonlektüre in Oberprima nachdrücklichst damit begründet, dafs Dialoge wie Phaedon und Gorgias mit ihrem religiösen Feuer dazu angethan seien, in der Jugend statt blasierter Fertigkeit den schwärmerischen Zug zu wecken, der ihr so gut stehe, dafs Platon mit Goethe und Paulus zusammen wirkend unseren Söhnen die Seele mit einem Geiste stärke, der sie gegen die Ansteckung durch die schlimmsten Gifte der Gegenwart immun mache (S. 209). Dem nahe liegenden Einwand, dafs der Zusammenhang unserer Bildungswelt mit dem Griechentum auch durch Übersetzungen zum Bewufstsein gebracht und seine Erkenntnis auf diese Weise allen Schülern höherer Schulen, auch des Realgymnasiums und der Oberrealschule, zum Gemeingut gemacht werden könnte, was für die Erhaltung und Weiterentwickelung unserer Kultur auf ihrer geschichtlichen Grundlage von höchstem Werte wäre, ist v. Wilamowitz nicht begegnet, obwohl er selbst ihn durch seine musterhaften Übersetzungen griechischer Tragödien, von denen Reinhardt auf der Berliner Schulkonferenz sagte, dafs aus ihnen die Schüler in mancher Hinsicht ebenso viel Griechisch lernen könnten, wie aus der Sprache selbst (S. 88), an die Meese in einem die griechische Originallektüre abweisenden Artikel, RhS. 55 ff., für weitere Entwickelung der Übersetzungslitteratur grofse Hoffnungen knüpft, und durch die Bemerkung in der Denkschrift (S. 206), dafs ein Einblick in die Kunstwelt Homers und des Sophokles recht wohl durch Übersetzungen und andere Vermittlung gewährt werden könne, nahe gelegt hat, und obwohl seine Beschränkung des grammatischen Unterrichts in allen Klassen auf eine Stunde und

seine Forderung, dafs er in der Weise erteilt werde, wie auf der Universität die Einführung in eine neue Sprache geschehe, zu dem Zweifel berechtigt, ob unter solchen Umständen eine so viele verschiedene Stufen der Sprachentwickelung umfassende Originallektüre durchführbar und wirklich wertvoll sei (s. Seeliger S. 115). Er hat allerdings in der Denkschrift (S. 208) anerkannt, dafs die Sprache doch immer das wunderbarste Erzeugnis des menschlichen Geistes bleibe, dafs an der griechischen auch der Schüler, wenn auch erst auf der Oberstufe, den organischen Bau dieses Kunstwerkes der Natur begreifen könne, dafs sehr vieles, was wir an den Klassikern der Griechen bewundern, ihrer gebildeten Sprache verdankt werde; er hat es insbesondere als einen grofsen Gewinn bezeichnet, wenn bei dem von ihm befürworteten Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer der Schüler an ihm die noch ganz durchsichtige Formenlehre und das für das Griechische gegenüber dem Lateinischen Charakteristische, die nicht logische, sondern psychologische Natur seiner Syntax, erfasse, um vom zweiten Jahre an durch die grammatische Unterweisung das Wachsen der Sprache, die Unterwerfung des Gefühls durch den Verstand kennen zu lernen; aber für die Beschäftigung mit dem nachklassischen Griechisch, das ihm als Weltsprache von hoher Bedeutung ist, hat er einen besondern Bildungswert nicht in Anspruch genommen. Und doch wird die Wertschätzung des Griechischen als Unterrichtsgegenstandes nicht der Universität, sondern der Schule ganz wesentlich eben davon abhängen, was es für die Geistesbildung der Einzelnen leistet. Der griechische Unterricht wird sich darum, was in diesen Jahresberichten oft betont worden ist, bescheiden müssen, nur nach Form und Inhalt gleich Hervorragendes zur Lektüre in der Ursprache darzubieten, und sich dabei ebenso sehr von dem Wahn fern halten müssen, gegen den sich v. Wilamowitz in der Denkschrift S. 206 wendet, dafs nichts anderes als vollständige Schriftsteller gelesen werden dürfte, wie vor einem zerstreuenden Vielerlei; denn Adolf Matthias, der in seinem Gutachten (*Verhandlungen* S. 272) ein anthologisches Blättern im Buche der griechischen Litteratur abweist, bemerkt mit Recht, geblättert werde heutzutage genug, und Gründlichkeit sei nicht die charakteristische Tugend unserer Tage.

An solchen Gegenständen wird der griechische Unterricht auch ferner, was Zange dem antiken Sprachunterricht überhaupt nachrühmt, eine gründliche, vor Täuschung durch den Schein bewahrende, grammatisch-logische Schulung und Sicherheit in der richtigen Erfassung und Beurteilung fremder Gedankengänge, Gefühle und Absichten gewähren, Dinge, deren es überall da bedarf, wo die mannigfaltige Denk-, Fühl- und Ausdrucksweise der Menschen eine ähnliche Rolle spielt, d. h. in allen Geistes- und Geschichtswissenschaften und ihrer praktischen Anwendung, in der Rechtswissenschaft so gut wie in der Philologie und Theologie, in der Medizin zum mindesten in der Psychiatrie (PW. 253).

I. Lektüre.

1. Kanon.

Eine dankenswerte Erörterung des Kanons griechischer Lektüre im Zusammenhang mit den übrigen Bildungsstoffen der einzelnen Klassenstufen hat Oskar Altenburg in seiner *Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses*. LL. 63, S. 1 ff., gegeben. Sie wird im folgenden bei den einzelnen Schriftstellern berücksichtigt werden.

Im vorigen Jahr war berichtet worden, dafs Max C. P. Schmidt eine Chrestomathie plane, die wichtigere Proben von den mathematischen, naturwissenschaftlichen und geographischen Forschungen der Alten, namentlich der Griechen, enthalten solle. Der Plan ist zum Teil bereits ausgeführt. Es liegen von Schmidts zunächst auf 3 Bücher berechneter *Realistischer Chrestomathie aus der Litteratur des klassischen Altertums* bereits zwei Bücher vor, dazu die Schrift *Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht*, worin er sich teils mit den Beurteilern seiner früheren Schrift *Zur Reform der klassischen Studien auf Gymnasien* auseinandersetzt, teils die Chrestomathie einführt. Er sagt ganz ausdrücklich, dafs diese nur erklärend und ergänzend zu der sonst üblichen altklassischen Lektüre hinzutreten, dafs sie nicht zwangsweise eingeführt, ihre gelegentliche Benutzung aber gestattet werden solle. Die Einrichtung der vorliegenden beiden Bücher ist übereinstimmend die, dafs die Lesestücke rein sachlich geordnet sind, während eine Einleitung über deren Urheber geschichtliche Auskunft giebt. Darnach wird im ersten Buch, dem *Buch der Gröfsen*, wie er es nennt, in der Einleitung über den Mathematiker Euklid, Claudios Ptolemaios, Nikomachos, Diophant, Thales, Pythagoras und Eratosthenes (als Mathematiker) gehandelt; dann folgen aus *Euklids Elementen* zehn Abschnitte: Definitionen, Postulate, Axiome; Kongruenz der Dreiecke; parallele Linien und Parallelogramme; *Pythagoreischer* Lehrsatz; Rechteck und Teilrechtecke; Winkel im Kreise; Satz des *Thales*: Lehre von den Proportionen der Strecken, Ähnlichkeit der Dreiecke, Lehre von den Proportionen der Zahlen, ferner aus *Ptolemaios Almagest* der Ptolemäische Lehrsatz; aus des *Nicomachus Arithmetik* das Sieb des *Eratosthenes* und aus *Diophants Arithmetik* ein letzter Abschnitt: Auflösung von Gleichungen. Das zweite Buch, das *Buch von Himmel und Erde* handelt zuerst über die Geschichte und die Lehren des Stoicismus, Aratos, Eratosthenes (als Geographen und Philosophen), Krates, Polybios, mit einem im Original mitgeteilten Abschnitt über des Polybios Verkehr in Rom aus den Excerpten Constantins VII. Prophyrogennetos (Polyb. XXXII, 9, 2—11, 1), Posidonios, Geminos, Kleomedes, Strabo und die beiden Plinius und bringt dann Stücke aus des *Geminos Isagoge* unter den Überschriften (II) Sonnenlauf und Sternenhimmel, (III) Achse, Pole, Kreise des Himmels, (IV) Bewegung der Planeten und (VI) Einteilung

der Erdoberfläche und (VII) die Sterne als Wetterpropheten, ferner aus des *Kleomedes Kreistheorie der Gestirne* (V) Gestalt und Gröfse der Erde, aus *Polybios* (VIII) Byzanz und der Bosporus, aus *Strabo* (IX) Latinerküste und Rom und endlich (X) Plin. ep. VI, 16 u. 20 (Ausbruch des Vesuv).

Mit beiden Büchern berührt sich zum Teil (Geminos, Strabo, Euklid) die von U. v. Wilamowitz entworfene, ungleich vielseitigere Chrestomathie. Sie bringt ihre Stücke unter den Überschriften: 1. Novellen, 2. Geschichte, 3. Politische Theorie, 4. Naturkunde und Erdkunde, 5. Mathematik, Physik und Technik, 6. Gesundheitslehre, 7. Philosophie, 8. Altchristliches, 9. Ästhetik und Kritik, 10. Varia.

Homer soll nach v. Wilamowitz in der Sekunda das Hauptstück des griechischen Unterrichts bilden, in Prima nicht mehr in der Klasse gelesen werden. Er weist ihm als der Grundlage der griechischen Kultur auch im Anfang des griechischen Unterrichts seinen Platz an, tadelt aber, dafs er so stark in den Vordergrund gezogen werde; denn Märchen wirkten prächtig auf Knaben, Jünglinge pflegten sich ihnen eher abzuwenden. Ein Widersinn sei es, die Odyssee ganz durchzulesen, während feststehe, dafs ein Sechstel von ihr aus wertlosen Wiederholungen bestehe *(Denkschrift* S. 208). Noch stärker drückte er sich auf der *Schulkonferenz* aus. Wenn an einer Schule, was er selbst für unrichtig halte, die Ilias und die Odyssee in der Klasse durchgelesen werden sollten, so sehe er das als ein Vergehen an gegen den Geist des Griechischen, gegen die Forderungen des griechischen Unterrichts und gegen die Jungen. Wozu sei denn die Wissenschaft da und habe gezeigt, dafs von den homerischen Gedichten ein grofser Teil Flickwerk sei? Die Wissenschaft solle doch so weit mit der Schule Verbindung haben, dafs diese keinen Ballast mehr führe, den die Wissenschaft über Bord geworfen habe. „Wenn wir von Homer nur lesen, was wirklich goldene Poesie ist," sagt er sehr wahr, „so werden wir bald so viel erreichen, dafs die Schüler in die rechte Stimmung kommen" (*Verhandlungen* S. 90 f.). Hier findet er volle Zustimmung bei Otto Immisch (a. a. O. S. 311 f.), der es durchaus billigt, wenn in Zukunft Homer nur mit Auswahl und nur in Sekunda gelesen werde. Ein Lehrer, der selber mit dem Homerproblem gerungen habe, sehe sich bei der Exegese fortwährend vor die peinlichsten Gewissensfragen gestellt. Er komme schon dadurch in eine schwierige und schiefe Position, dafs er sich von den Wertungen der Goethischen Zeit entfernen müsse, deren starke Eindrücke doch mit einem Teile dieser Lektüre entweder gleichzeitig zu wirken pflegten oder sich unmittelbar an sie anschlössen. Ihm persönlich werde auch schwer, in den ethischen Dingen der Homerischen Welt der Jugend gegenüber das rechte Wort zu finden. Dagegen mifsbilligt Paul Cauer in einer Besprechung der *Denkschrift* in der *Wochenschrift für klassische Philologie*, S. 914—923, ohne sich auf das aus der Homerkritik entnommene Argument einzulassen, die Beschränkung des Homerunterrichts auf Sekunda. Er beklagt, dafs nach den Zerstörungen von 1882 und 1892 die Schüler nur noch von jedem

der beiden Epen die gröfsere Hälfte bewältigen könnten, wenn er auch zugiebt, dafs bei vernünftiger Auswahl sich immerhin noch etwas Zusammenhängendes ergebe, aus dem die Jungen ein selbsterarbeitetes Bild des Ganzen gewinnen könnten, und tritt mit grofsem Nachdruck für den hervorragenden Bildungswert Homers ein, indem er sich auf die Forderung bezieht, die v. Wilamowitz in der *Denkschrift*, S. 207 f., ausspricht, dafs der Trieb hervorgerufen werde, „den geschichtlichen Zusammenhang zu verfolgen, sich durch Anschauen der einfachen Lebensformen das Verständnis der komplizierten zu erleichtern". Gerade zur Lösung dieser Aufgabe trage keiner der alten Autoren so viel und so Wichtiges bei wie Homer. Ob es gelte, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf seine Grundlagen zurückzuführen oder die Formen menschlicher Gemeinschaft und geselligen Verkehrs durch Vergleichung weit getrennter Kulturgebiete verstehen zu lehren oder zu zeigen, wie dieselben Grundsätze praktischer Lebensweisheit, deren wir heute noch unter so verwickelten Lebensbedingungen bedürften, schon vor Jahrtausenden erkannt und in unauslöschlicher Klarheit ausgesprochen seien, immer sprudele bei Homer die reichste und die frischeste Quelle. Vollends aber, aus den Fesseln einer abstrakt gewordenen, mehr und mehr konventionell erstarrenden Sprache, wie das moderne Deutsch sei, den Geist zu befreien, zu anschaulichem Ausdruck und gegenständlichem Denken die Kraft auszubilden, und so die Schätze, die in unserer Muttersprache liegen, wieder zum Vorschein zu bringen: das vermöge Homer allein. Aber er werde all dieses Gute nur dem geben, der ihn gründlich kennen lerne und ihn zum dauernden Freunde nehme.

Einen Beitrag zur Auswahl aus den homerischen Gesängen hat das vorige Jahr nicht gebracht. Das erste Heft der *Präparation zu Homers Ilias* von Klett giebt die Vokabeln zu den beiden ersten Büchern mit Auslassung der Aufzählungen B 484—760 und hört mit B 816 auf. Heft 4 und 5 der *Präparation zu Homers Odyssee* von G. Fehleisen beziehen sich auf XIII. XIV 1—408; 457—522. XV 301—492. XVI 1—405. XVII 1—491. XVIII 1—157; 306—fin. XIX 1—398; 467—98. XX. XXI. XXII. XXIII 1—287.

Den **Lyrikern** hat v. Wilamowitz abgesehen davon, dafs in der Chrestomathie im Abschnitt „Geschichte" als Anhang zu Aristoteles Pol. Athen. 2, 3, 5—12 **Solons** Gedichte vollständiger gegeben werden sollen, keinen Platz in seinem Lehrplan eingeräumt. Doch meint er, es würde vielleicht ein wenig von **Epigrammen** und **Elegieen** zu geben sein. Das seien aber Kleinigkeiten: vor den Fragmenten der Lyrik sei zu warnen. Sie forderten weitere dialektische Studien, und es sei eine moderne Verkennung, wenn man diesen Stückchen einen ewigen Wert beilege. Otto Immisch (S. 317 f.) stimmt auch hier zu, sähe aber in der Chrestomathie gern eine Probe **Bakchylides**, die **Adoniazusen** und zur Beleuchtung des modernen Verismus Proben aus **Herondas** (etwa III

und IV). Den dritten Mimus (Schulmeister) hat jetzt Peppmüller in das erste Bändchen der *Anthologie aus den Lyrikern der Griechen* von Buchholz aufgenommen, wo auch die solonischen Gedichte aus Aristoteles *πολιτεία Ἀθηναίων* ergänzt sind. Carl Macke nimmt in seinen Lektüreplan **Elegiker**, einige **Pindarische Oden** und einige **Theokritische Idyllen** auf. Auch Adolf Matthias (a. a. O. S. 272) glaubt, dafs der griechische Unterricht, wenn er auf Homer aufgebaut würde, auch für die Lyriker Raum haben würde. Dafs sich bei der Herodotlektüre Gelegenheit bietet, einiges von **Theognis, Tyrtaios** und **Simonides** mitzuteilen, zeigt Helm in der noch zu besprechenden Programmabhandlung S. 65.

Von den **Tragikern** hat v. Wilamowitz **Aischylos Perser** 290—470 (Schlacht bei Salamis) in den Entwurf seiner Chrestomathie aufgenommen, und das letzte Jahr des griechischen Unterrichts aufser für Platon für das Lesen einer Tragödie bestimmt, die nicht immer **Sophokles** sein solle. Die Jamben, im gewöhnlichen Dialekt gehalten, seien auch bei Sophokles nicht zu schwer, **Euripides** ganz leicht. Aber die Chöre solle der Lehrer vorlesen und erklären: dafs sei gar nichts Unwürdiges, thue es doch der akademische Lehrer. Hiergegen wendet sich Otto Immisch, der darin und in der Ergänzung der tragischen Originallektüre durch Überblicke, die vielfach mit Hilfe von Übersetzungen über ganze Stücke gegeben würden, eine Bankrotterklärung des Gymnasiums erblickt. Dafs Euripides, das schwankende Kind einer Übergangszeit, mehr als früher zu berücksichtigen sei, giebt Immisch darum zu, weil wir selbst in eine solche Übergangszeit eingetreten seien. Oscar Altenburg bringt den **König Ödipus** und Euripides' **Medea** mit der Shakespearelektüre in Verbindung. In König Ödipus und Richard III. präge sich der ganze Unterschied der griechischen und modernen Auffassung aus, während Euripides namentlich in seinen stark ausgeprägten Frauencharakteren als Vorläufer Shakespeares zu betrachten sei (a. a. O. 36 f.). Die **Antigone** dagegen will er in tieferem Zusammenhang aufgefafst sehen mit der Lektüre des Besten aus den beiden ersten Büchern des Thukydides. Abgesehen von der Herbigkeit im Charakter Antigones, weise, was sie böte, hinüber zu den ethischen Idealen, während, was für Kreon bestimmend wirke und ihm sein tragisches Schicksal bereite, in das Gebiet der Ideen gehöre, mit deren Hilfe man weltgeschichtliche Persönlichkeiten beurteilen lerne. Macke nimmt ohne Begründung die Lektüre von zwei Sophokleischen oder auch einer Äschyleischen Tragödie, z. B. des **Prometheus** in seinen Plan auf. Seine unten zu besprechende Ausgabe von Euripides **Iphigenie auf Tauris** hat Siegfried Reiter vornehmlich für die Privatlektüre bestimmt. Nach Jakob Burckhardt (*Griech. Kulturgeschichte* III S. 205) wäre die Lektüre der Chorlieder aus Gründen des guten Geschmacks auszuschliefsen. Er meint, alle chorische Lyrik mache auf uns wesentlich und unvermeidlich den Eindruck der Mühseligkeit. Selbst in den Chören des Sophokles sei eine solche Menge von gezwungenen und schwierigen Redeweisen und Wendungen, dafs man

schliefsen müsse, auch ihm habe die Metrik und der Rhythmus schwer überwindliche Schwierigkeiten auferlegt.

In **Herodot**, der „so homerisch" sei, erkennt v. Wilamowitz die passende Prosa für Sekunda. Für eine Auswahl giebt er so wenig einen Wink als Carl Macke, der Herodot drei Semester lang neben Homer und Xenophon lesen lassen will. Auch Oskar Altenburg läfst lediglich die jeweiligen individuellen Gesichtspunkte des Unterrichts über die Lesepläne entscheiden, deren sich viele geeignete zurecht legen liefsen. Der Wegfall der deutsch-griechischen Übungen lasse den Ionismus nicht mehr ein Hemmnis sein, und die fröhliche Redelust des weitgereisten Herodot werde sicherlich eines gewissen Eindrucks nicht verfehlen. Dagegen giebt zu einer Auswahl des in erzieherischer Beziehung Bedeutsamen und Wertvollen eine sehr beachtenswerte Anleitung der erste Teil der *Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts* von Franz Helm, der als Beilage zu dem vorjährigen Programm des Darmstädter Ludwig-Georg-Gymnasiums erschienen ist. Er geht davon aus, dafs sich die fortlaufende Klassenlektüre im allgemeinen auf die Perserkriege zu beschränken habe, während er aus den die Perserkriege nicht speziell betreffenden Büchern die für die schriftlichen Klassenarbeiten bestimmten Texte zu entnehmen empfiehlt. Doch verlangt er als Einleitung das Prooemium *Ἡροδότου — ἀλλήλοις*, das jetzt auch von Karl Abicht (s. u.) aufgenommen worden ist. Ferner rät er aus ‚guten Gründen zu lesen III 134 (Gespräch zwischen Atossa und Dareios), V 49 u. 50 (Aristagoras und Kleomenes), 96 (Hippias), 97 (Aristagoras in Athen), 99 103 (Teilnahme der Athener am ionischen Aufstand), 105 (Erbitterung des Dareios). Aus dem VI. u. VII. Buch sollen dann die Geschichte der persischen Feldzüge und einige Einschaltungen, zum Teil in anderer Gruppierung gelesen werden: VI 44. 45. 94—116. 119—136. VII 5. 6. 8—13. 20—25. 27—29. 33—35. 38—41. 43—52. 54—57. 61—105. 131—145. 203—238. Über einige weggelassene Kapitel soll der Lehrer berichten. Die *Präparation zu Herodot* Buch V von Grundmann bezieht sich auf 1—16, 23—38, 49—81, 89—93, 96—125.

Thukydides ist in dem Lehrplan von v. Wilamowitz nur insofern vertreten, als in der Chrestomathie unter Geschichte I 128—138 (Themistokles), II 65 (Perikles), unter Politische Theorie II, 35—46 (die Leichenrede des Perikles, „in Wahrheit das Ideal der athenischen Demokratie") aufgenommen ist. Die Leichenrede fordert auch Oscar Altenburg, ebenso aber auch die Schilderung der Pest (S. 34), ferner die Abschnitte, die mit dem Schicksal des Themistokles und Pausanias und mit der Persönlichkeit des Perikles und ihrer Beziehung zu dem peloponnesischen Krieg zu thun haben, die Verhandlungen über die Kriegserklärung mit den Reden des Archidamos und Sthenelaidas. Sei Zeit vorhanden, so seien zur Einführung in das Verständnis der Geschichtsforschung und -darstellung die Kapitel I 1—22, besonders c. 22 zu er-

klären. Die Auswahl aus Buch III—V, zu der, wie unten zu berichten, H. Schmitt eine Präparation gegeben hat, stimmt im wesentlichen mit der von Franz Müller (s. Jb. VIII, 8 f.) überein. Beide wählen III 20—24 und 52—68 (Platää), 82. 83 (Folgen der Parteikämpfe), IV 3—5. 8—16. 21—23. 26—41 (Pylos-Sphakteria), 102—108 (Brasidas nimmt Amphipolis), V 6—11 (Schlacht bei Amphipolis), 14—18. 20 (Friedensschlufs), 26 (der Schriftsteller über sein Werk). Schmitt giebt weniger: IV 2. 17—20. 46—48. 84—88. 89—101, 1, V 19, mehr: IV 81. 125—128, V 1—3. 12. 13. 21. 22. 25.

Xenophon hat bisher in dem Lehrplan von v. Wilamowitz keinen Platz gefunden. Doch läfst die *Denkschrift* (S. 210) einer Probe aus der **Anabasis** eine Stelle in der Chrestomathie offen. Vielseitige Würdigung findet Xenophon dagegen bei Oscar Altenburg. Er empfiehlt die Anabasis teils wegen der mancherlei Berührungspunkte mit Cäsars bell. gall., die sie biete, besonders in Bezug auf den Gegensatz der griechischen Bildung und Zucht und der übertünchten barbarischen Perfidie und Schwäche, teils auch als ein Glied in der grofsen Reihe der Beziehungen des Westens zum Osten, welche mit dem Argonautenzuge beginne und auch in unserem Zeitalter nicht abgeschlossen sei. Aber auch im einzelnen biete der ganze Zug hin und zurück bis zur Verschmelzung der Reste mit dem Heere Thimbrons reiche Gelegenheit zu geschichtlichen, ja sogar religionsgeschichtlichen Anknüpfungen und Wiederholungen. Selbst an kulturgeschichtlichen Vergleichen werde es dem Kenner nicht fehlen (S. 21 f.) Die Anabasis dem militärischen Interesse des deutschen Knaben noch näher zu bringen ist eine Nebenabsicht der *Vorschläge zur Xenophonübersetzung im Anschlufs an die deutsche Armeesprache*, die Max Hodermann in der Festschrift zur 350jährigen Jubelfeier des fürstlich Stolbergschen Gymnasiums zu Wernigerode veröffentlicht hat. Für die **Hellenika** stellt Altenburg drei Lesepläne auf: 1. die Ereignisse beim Ende des peloponnesischen Krieges, die Revolution und die Restauration; 2. die Kämpfe hin und wieder mit Persien und der Friede des Antalkidas; 3. die Kämpfe der Griechen untereinander und die Hegemonie Thebens. Nicht blofs der leichteste und durchsichtigste, sondern auch der geschichtlich-ethisch bedeutungsvollste sei der zweite. Der Schüler müsse ein Gefühl haben für die schmähliche Abhängigkeit der Griechen von Persien infolge ihrer Uneinigkeit, selbst dafs Konon mit persischem Gelde die Mauern Athens herstellt, sei als eine arge Demütigung Athens, einst der Führerin wider den Feind nach aufsen, aufzufassen. Da lägen die Fingerzeige auf geschichtliche Erscheinungen wie den Rheinbund, den Wiener Frieden usw. nahe genug, und die ewige Uneinigkeit der Griechen und das unglückliche Schlagwort „Autonomie“ sprächen beredt genug für den, der die Geschichte der Deutschen bis zur Begründung des Deutschen Reiches studieren solle (S. 25). Aus den **Memorabilien** werde man eine Fülle sittlich-religiöser Gedanken herausschälen können, wie sich auch vielleicht aus der **Cyropädie** ein Leseplan im Sinne der vier Kardinal-

tugenden des Feldherrn (Cic. de imperio Cn. Pompei) herausschneiden lasse. Endlich könnten auch die kleineren Schriften wie **Agesilaos** und **Hieron** in Erwägung gezogen werden, weil sie über die blofsen geschichtlichen Thatsachen hinaus schon mit philosophischem Auge eine geschichtliche Persönlichkeit betrachten lehrten. Der Empfehlung des **Oikonomikos** durch Max Hodermann stimmt Ernst Bachof, Gm. 205, zu.

Um die Jugend zum Schutze gegen eine gefährliche Philosophie oder Halbphilosophie (Nietzsche) mit **Platon** recht vertraut zu machen, findet v. Wilamowitz **Apologie** und **Kriton**, so schön sie seien, doch nicht ausreichend. Dazu sei ein Dialog nötig, der das Herz packe und ernstes Denken fordere, **Phaedon, Gorgias, Das erste Buch des Staates**; aber ein guter Lehrer möge jeden tiefen und künstlerisch schönen wählen, den er bewältigen könne (s. oben S. 5). Darin fand er freudige Zustimmung auf der Berliner Schulkonferenz bei Reinhardt (S. 88) und bei Kübler, der neben Gorgias den **Protagoras** und das **Symposion** nannte. Er habe dieses zweimal ohne Scheu mit den Schülern gelesen; es käme dabei nur darauf an, was für einen Schülercötus man vor sich habe und wie man sich in Bezug auf die sinnlichen Reize, die geweckt werden könnten, zu ihnen stellen könne (S. 84). Sehr kräftig stimmt auch Otto Immisch zu. Ihm scheint unerlaubt, dafs man in einseitig ästhetischer Wertung einzelne Prachtstücke aus Protagoras, Symposion und den Schlufs des Phaedon auswähle und die dialektischen übergehe. Besonders lebhaft tritt er für Gorgias ein. Kein Dialog könne so wie dieser dem Zwecke dienen, dafs die Jugend an Plato wirklich einen Lebensführer gewinne, sowohl in seinem der Rhetorik wie in dem der wahren Lebensaufgabe gewidmetem Teile. Nirgends sonst greife die Stimme Platons so mächtig ein in Fragen, die gerade unsere Zeit wieder bewegen, und reich entschädige das machtvolle Pathos, in dem die Katharsis der Sokratestragödie uns packe und erschüttere, für den Mangel an szenischer Kunst. Dagegen wendet Otto Immisch gegen das erste Buch des Staates ein, dafs es, von Plato selbst richtig als ein blofses *προοίμιον* eingeschätzt, mit seinem keineswegs befriedigend verlaufenden Geplänkel kein brauchbares in sich geschlossenes Ganze bilde. Dafs der Phaidon durch Gustav Schneider dem Verständnis der Schüler ganz wesentlich näher gerückt ist, erkennt Christian Muff in einer Rezension seines Buches die *Weltanschauung Platos* (ZG. 133 f.; vgl. Jb. XIII, 9. 17) an. Gustav Schneider wiederum legt in einer Rezension der Ausgabe des Protagoras von Petersen (ZG. 128 ff.; vgl. Jb. XIII, 15) dar, dafs dieser Dialog ein gutes Mittel sei, dem Schüler die Erkenntnis zu erschliefsen, was Wissenschaft und wissenschaftliches Denken und Arbeiten sei, dafs sich an ihm zeigen lasse, wie wir in Platon einen Begründer der wissenschaftlichen Methode und diese noch in ihrem Werden und Wachsen vor uns haben. Aber auch einen bedeutenden Inhalt biete der Dialog, indem er die Unklarheit und Oberflächlichkeit der Sophistik gegenüber den wichtigsten Fragen des menschlichen Daseins nachweise. Oscar Alten-

burg kommt es nur auf Bilder aus dem Leben und Wirken des Sokrates an, die er aus Apologie, Kriton, den Anfangs- und Schlufspartieen des Phaedon und aus **Laches** gewinnt. Für den Fall, dafs einmal den ganzen Gorgias zu lesen die Zeit fehlen sollte, macht J. Stender in der unten zu besprechenden Ausgabe darauf aufmerksam, dafs die zweite Hälfte von 481 B ab für den erziehenden Unterricht aufserordentlich viel fruchtbarer sei als die erste. Dem **Euthyphron** schreibt Wohlrab in der neuen Auflage seiner Ausgabe (s. u.) um der darin enthaltenen Anleitung zur Begriffsbestimmung, worin er jetzt geradezu die wesentliche Aufgabe des Dialogs erblickt, einen höheren didaktischen Wert zu. Nach dieser Seite hin die Lektüre des Gorgias und des **Laches** fruchtbar zu machen, haben Stender in der unten zu besprechenden Gorgiasausgabe, Jacob Mayer in dem gediegenen Aufsatz *Wie gestaltet sich die Zusammenfassung von Platons Dialog „Laches" nach Herbartschen Grundsätzen?*, LL. 64, 50—68, gesucht. Dieser zeigt, wie die Verhandlung über den Begriff der Tapferkeit den Stoff darbietet zu einem nach den Gesetzen der formalen Logik vollständig durchzuführenden Verfahren, wodurch Laches und Nikias gründlich widerlegt werden, und weist im Anschlufs an Bonitz das verschleierte, aber wohl erkennbare positive philosophische Ergebnis auf, unterläfst aber nicht am Schlufs des Gewinns zu gedenken, der für allgemeine Geistes- und Charakterbildung aus der Lektüre dieses in der That nicht leicht zu überschätzenden Dialogs zu ziehen ist. In die Abschnitte „Philosophie" und „Ästhetik und Kritik" des Entwurfs seiner Chrestomathie hat v. Wilamowitz **Menon** 13—21 und **Phaidros** 268—279 aufgenommen.

Von **Aristoteles** hat v. Wilamowitz unter „Geschichte", wie schon erwähnt, aus dem **Staat der Athener** II, 3, 5—12 (Solon), unter „Politische Theorie" **Politik** I, 2. 3. III, 1—11 (die politischen Grundbegriffe), unter „Philosophie" **Ethik** X, 6—10 (Lebensziel und Lebensideal, vita activa und contemplativa), unter „Ästhetik und Kritik" aus der **Poetik** die Definition der Tragödie und die Textstellen, auf welche die Hamburgische Dramaturgie Bezug nimmt, in den Entwurf der Chrestomathie aufgenommen, die letzteren nicht zum Lesen, aber damit der Lehrer des Deutschen darauf verweisen könnte.

Die **Redner** hat v. Wilamowitz nicht berücksichtigt. Er bemerkt in der Denkschrift (S. 209 f.), **Demosthenes** sei zwar dem Redner Cicero weit überlegen, und von **Isokrates** würde sich sehr Wichtiges für die prosaische Darstellung überhaupt lehren lassen, aber stilisierte Rede sei ja im Latein und Französisch, auch der Dichtung dieser Sprachen, ausgiebig vertreten; indessen liefsen sich, fügt er hinzu, am Ende doch einige kurze Reden (doch wohl von Demosthenes) aufnehmen. Dieser Zurückhaltung gegenüber glaubte Kübler auf der Berliner Schulkonferenz (S. 84) daran erinnern zu müssen, dafs die Übersetzung Demosthenischer Reden von Friedrich Jakobs (1805) gerade in der Zeit erhebend gewirkt hätte, in der die Grundlagen des preufsischen Gymnasiums gelegt worden seien.

Noch kräftiger hatte denselben Ton zwei Tage vorher Konrad Seeliger in Braunschweig angeschlagen. Möge Demosthenes auch zu den Kurzsichtigen gehört haben, die die Weltgeschichte gleichsam haben aufhalten wollen, möge er auch seinen Gegnern ungerecht geworden sein: sein warmherziger Patriotismus vermöge noch immer die Herzen unserer Jugend mit heiligem Feuer zu erfüllen, sein Appell an die Opferwilligkeit seiner Mitbürger sei auch noch an unsere Zeit gerichtet. Auf der Höhe kühler historischer Betrachtung verlerne man freilich den Enthusiasmus; aber das sei das sicherste Zeichen des Niederganges und darum besser, wir erhielten ihn der Jugend noch ein Weilchen. Von einer andern Seite her empfiehlt Otto Immisch (S. 318 f.) im Gegensatz zu v. Wilamowitz, dem er eine an Platon erinnernde Abneigung gegen die Beredsamkeit zuschreibt, die Beschäftigung mit den Rednern. Als die Kunst der Seelenführung, die Kunst, welche die auch dem objektivsten Denken beigemischten Momente aus der Welt der Gefühle, sei es aus künstlerischer Intuition, sei es infolge von technischer Schulung, zu verwenden weifs, sei die Rhetorik in der Wissenschaft wie im Leben unentbehrlich, nicht zum wenigsten in unserer Zeit und für unser Volk. Darum könne das Gymnasium auf fleifsige Rednerlektüre nicht verzichten. Schon das sei von grofsem Werte, dafs der Schüler hier eine Prosa kennen lerne, die in ganz eminentem Sinne auf das Ohr des Hörers und nicht auf das Auge des Lesers berechnet sei. Damit läfst sich natürlich Demosthenes, nicht Isokrates empfehlen, dessen **Panegyrikos** seltsamer Weise das einzige Stück griechischer Redekunst ist, das Oscar Altenburg in seinen Lehrplan aufgenommen hat, während Carl Macke Lysias und Isokrates mit Recht hinter Demosthenes zurücktreten läfst.

Von **Polybios** hat v. Wilamowitz unter „Geschichte“ XXXII, 8 —10 (Scipio der jüngere) als Beispiel einer ganz individualisierenden Charakteristik des werdenden grofsen Mannes und unter „Politische Theorie“ VI, 3—9 (der Kreislauf der Entwickelung) in seinen Entwurf aufgenommen. Gegen die Aufnahme der letzteren Stelle hat sich Otto Immisch (S. 317) ausgesprochen, worauf Hans von Arnim, DL. 3309, erwidert hat, dafs durch die Aufnahme jene Platonische Anschauung doch nicht als Glaubensartikel aufgedrungen werde, sondern nur tieferes Nachdenken anregen solle.

Unter „Geschichte“ hat v. Wilamowitz ferner aus **Diodor** eine aus den Auszügen herzustellende Darstellung des ersten Sklavenkrieges, aus **Plutarch** Per. 36—39 (mit Auslassungen), Caesar 58, 2—67 (Cäsars letzte Pläne und Tod), aus **Arrian** VII, 8—11, 14—30 (Alexanders Rede an die Veteranen und Tod), aus **Appian** I, 7—17 (die Revolution des Tiberius Gracchus) und aus **Athenaeus** das auch von den Afranern (Floril. IX, 61) ausgewählte Stück VI, 265 (Sklavenkrieg in Chios) in seinen Entwurf aufgenommen. Oscar Altenburg (S. 27 f.) würde mit Rücksicht auf den Wert Siziliens für die methodische Geschichtsschulung unter Plutarchs Biographieen besonderen Wert auf den Timoleon legen. Von

Plutarchs moralischen Schriften hat v. Wilamowitz unter „Philosophie“ die Schrift de fortuna aufgenommen. Für die Privatlektüre der Schüler hat auf der *Berliner Schulkonferenz* Kübler aus **Dionysius von Halikarnafs** die Darstellung des Kampfes der Horatier und Curiatier (III, 14 ff.) empfohlen.

Die schon von den Afranern (Floril. IX, 48) ausgewählte Geschichte von dem euböischen Jäger bei **Dio Chrysostomus** VII hat v. Wilamowitz hinter dem Abenteuer im Bauche des Walfisches in **Lukians** wahrer Geschichte 1, 30—2, 2 unter Novellen aufgenommen.

Endlich gehört dem Kreis der in den letzten Jahrzehnten für den Kanon in Frage gezogenen Schriftsteller noch **Mark Aurel** an (Jb. XI, 9: XII, 8), von dem v. Wilamowitz eine reichliche Auswahl vorgesehen hat. Das Lieblingsbuch Friedrichs des Grofsen werde auf manchen Jüngling wirken, der für die platonische Religiosität minder empfänglich sei.

Über diesen Kreis hinaus liegt alles, was unter „Naturkunde und Erdkunde“, „Mathematik, Physik und Technik“, „Gesundheitslehre“, „Altchristliches“ und „Varia“ in dem Entwurf zusammengestellt ist, ferner unter „Novellen“ Leben Äsops (Kap. 10, 12, 15, 22) als Urbild unserer Eulenspiegeleien und Schelmenromane und Longus 3, 3—11 als Beispiel des Schäferromans, unter „Geschichte“ eine aus dem Bericht des Priscus auszuschälende Schilderung von Attilas Hofhaltung, unter „Philosophie“ Sextus adv. mathem. XI, 52 und Stob. flor. V, 67 (Krantor und Teles über den Wert der Lebensgüter und des Lebens) und Maximus' Rede 8 (Verteidigung des Bilderdienstes; wesentlich als Folie zu dem Urchristlichen ausgehoben) und unter „Ästhetik und Kritik“ Schrift *περὶ ὕψους* 33—36 (Regel und Genie).

2. Ausgaben, Kommentare, Präparationen und Wörterbücher.

In neuen Auflagen erschienen: Homers Ilias. F. d. Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis. I, 2. Gsg. IV—VI. 5. berichtigte Aufl. besorgt von C. Hentze; Homers Odyssee. F. d. Schulgebr. erkl. v K. Fr. Ameis. I, 1 Gsg. I—VI. 11. berichtigte Aufl. besorgt v. C. Hentze, I, 2. Gsg. VII—XII. 10. berichtigte Aufl., besorgt v. C. Hentze; Anthologie aus den Lyrikern der Griechen. Von E. Buchholz. 1. Bdchn.: Die Elegiker und Iambographen enthaltend. 5. umgearbeitete u. erweiterte Aufl., besorgt v. R. Peppmüller. Herodot in Auswahl her. v. Karl Abicht. Text. 2. Aufl. 1899; Platons Euthyphron. F. d. Schulgebr. erkl. v. Martin Wohlrab. 4. verb. Aufl.

C. Hentze erklärt in dem Vorwort zum ersten Heft der Odyssee, dafs er diese Ausgabe, nachdem sein Schülerkommentar erschienen, jetzt vorzugsweise in der Hand von Lehrern und Studierenden denke. Er trägt darum nicht mehr Bedenken, in dem Kommentar auch über das schulmäfsige Verständnis des Dichters hinauszuführen.

Den oben S. 10 erwähnten Erweiterungen des ersten Bändchens der

Buchholzschen Lyrikeranthologie steht in der sorgfältigen, die neueste Litteratur gewissenhaft berücksichtigenden Bearbeitung von R. Peppmüller die Streichung des allerdings in dieses Bändchen nicht gehörenden Aristotelischen Hymnus auf die Jugend gegenüber.

Wohlrab hat an mehreren Stellen einzelne Wörter und Wortverbindungen übersetzt, die er früher unberücksichtigt gelassen hatte, da und dort eine Erklärung neu hinzugefügt, vor allem aber, wie schon oben bemerkt, die Ausgabe für die logische Bildung der Schüler dadurch wertvoller gemacht, dafs er in der Einleitung die früher nur kurz angedeutete Bedeutung des Dialogs für die Lehre von den Begriffsbestimmungen ausführlich darlegt und im Kommentar an den in Betracht kommenden Stellen die entsprechenden Aristotelischen Regeln anführt.

In der Sammlung der *Klassiker-Ausgaben der griechischen Philosophie* ist ein neues Bändchen erschienen: Platons Gorgias. Mit Einleitung und Kommentar für die Gymnasialprima herausg. v. J. Stender. Dieses Bändchen ist dem zweiten (Phaedon von Stender, s. Jb. XII, 14) sehr ähnlich. Auch diesmal ist durch mancherlei Fragen, Winke und Aufgaben, die in den knapp gehaltenen Kommentar aufgenommen sind, vor allem aber durch die Beilagen zu einer gründlichen Verarbeitung des Gedankeninhaltes reichliche Anregung und Anleitung gegeben. Die erste Beilage (Tabellen zur Wiederholung der Disposition) ist, um der Selbstthätigkeit der Schüler nicht vorzugreifen, aufserordentlich wortkarg und giebt oft nur die Grenzen der Abschnitte durch die Stephanus-Seitennummern und -Buchstaben an, die zweite (Tabellen zu zusammenfassenden Wiederholungen anderer Art) enthält folgende Abschnitte: Rhetorisch-sophistische Lebensanschauungen, Begriff der sog. Aufklärung; Beurteilung des Wertes der Sophistik und Rhetorik durch Sokrates; Beurteilung des Lehrens um Geld, ferner Dialektik und Ethik mit je zwei Hauptunterabteilungen: Sophisten und Sokrates, Psychologie, Ästhetik und die Kunst der Charakterzeichnung, von der Dialektik an alle Abschnitte reich gegliedert. Die Einleitung wird diesmal nicht durch die Nachrichten bei Diogenes Laertius, deren Verwendbarkeit Referent angezweifelt hatte, sondern durch einen von Stender verfafsten kurzen Abrifs über Platons Leben und die allgemeinen Voraussetzungen des Dialogs gebildet.

Die treffliche Sophoklesausgabe von Christian Muff (Jb. IX, 14. 16 f; XI, 10; XII, 10; XIII, 15 f.; XIV, 12 f.) liegt jetzt mit Text und Kommentar zu den Trachinierinnen abgeschlossen vor.

G. Freytags *Sammlung griechischer und römischer Klassiker mit deutschen Erläuterungen* hat sich um einen 6. Band vermehrt: *Euripides' Iphigenie auf Tauris.* Herausgegeben von Siegfried Reiter. Er hat mit dem 4. und 5. Band, den Ausgaben der Kranzrede von Anton Stitz und von Plutarchs Perikles von Hermann Schickinger (Jb. XIII, 16 f.), die sehr schöne äufsere Ausstattung, den Schmuck eines Titelbildes (Wiedergabe einer Photographie der Euripidesbüste im Museo Nazionale zu Neapel), zahlreiche Übersetzungshilfen in den knapp gehaltenen An-

merkungen und ein lexikalisches Wörterverzeichnis gemein. Die szenischen Bemerkungen sind in den Raum für den Text aufgenommen, ebenda die antiken Bezeichnungen der Abschnitte der Tragödie in griechischer Unzialschrift. Der Inhalt der Abschnitte ist in Fettdruck im Kommentar kurz angegeben, der Bau der Metra am Schlufs S. 106 ff. in Übersicht gebracht, nachdem auf S. 104 f. Sentenzen aus dem Stück ausgeschrieben sind und bemerkt ist, dafs aufser ihnen sich noch die „Glanzstellen" 344—391; 687—715; 1056—1074; 1226—1233 zum Memorieren eignen. Wichtigere Abweichungen von der Überlieferung sind S. 114 ff. zusammengestellt. Die Einleitung giebt zuerst das Nötigste über Leben und Werke des Euripides im allgemeinen, dann Vorbemerkungen zur Iphigenie auf Tauris, und zwar über 1. die Vorfabel des Stückes, 2. den dem Stück zu Grunde liegenden Sagenstoff, 3. die Zeit der Aufführung und die Rollenverteilung, 4. die litterarische Behandlung des Iphigenienstoffes, 5. die künstlerische Verwertung des Iphigenienstoffes und 6. den Aufbau der Handlung (nach Rudolf Franz, der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen. Bielefeld und Leipzig 1892). Der 5. Abschnitt ist durch Abbildungen von drei Sarkophagreliefs und zwei pompejanischen Wandgemälden illustriert. Hoffentlich erfüllt sich der Wunsch des Herausgebers, dafs mit Hilfe seiner Ausgabe Primaner das Stück mit Nutzen und Genufs lesen und so ihren Einblick in das Kunstwerk der griechischen Tragödie erweitern und vertiefen.

Die Litteratur der Schülerpräparationen und verwandter Hilfsmittel entwickelt sich ungestört weiter.

Nun schon in dritter (verbesserter) Auflage ist das erste Heft des *Wörterschatzes zu Xenophons Anabasis* (Buch I) von Hermann Sachs erschienen. Die Sammlung der *Präparationen für die Schullektüre griechischer und lateinischer Klassiker.* Begründet von Krafft und Ranke ist um zwei Nummern erweitert: No. 47 *Präparation zu Demosthenes' acht Reden gegen Philipp* von J. Simon, und Nr. 49: *Präparation zu Thukydides, Buch III—V in Auswahl,* von H. Schmitt (s. Jb. XVI, 15 f.).

Zu den *Schülerpräparationen zu lateinischen und griechischen Schriftstellern* von B. G. Teubner sind ebenfalls fünf neue Hefte hinzugekommen: *Präparation zu Homers Ilias* von Klett 1. Heft Buch I u. II, *Präparation zu Homers Odyssee* von G. Fehleisen 4. Heft: Buch XIII—XVIII u. 5. Heft: Buch XIX—XXIII, *Präparation zu Herodot* von Grundmann 1. Heft: Buch V, und *Präparation zu Demosthenes' I. Rede gegen Philipp* von Treuber.

Auch in dem Verlag von Ferdinand Schöningh in Paderborn ist ein neues Wörter-Verzeichnis erschienen, das *Wörter-Verzeichnis zu Homers Odyssee. Nach der Reihenfolge der Verse. Nebst Erklärung der Homerischen Formen.* Von G. Werkhaupt. *I. Heft: Gesang I u. II.*

Das zuletzt genannte Hilfsmittel ist ganz nach dem in dem gleichen Verlage erschienenen Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis von Ernst Bachof (Jb. XIV, 16 f.) gearbeitet, der auch darauf Einflufs geübt hat.

Ganz auf den nächsten Zweck des elementaren Verständnisses der einzelnen Stellen berechnet, erleichtert es durch seine räumliche Einrichtung das Festhalten des Dargebotenen für die Zukunft. Klett hat, so weit es anging, zu den zunächst anzugebenden Wörtern die später vorkommenden stammverwandten, z. B. zu *μῆνις μηνίω*, zu *ἀείδω ἀοιδή* und *ἀοιδός*, hinzugefügt, um, wie er vorbemerkt, den Schülern auf die einfachste Weise nicht blofs eine umfassendere Bekanntschaft mit homerischen Wörtern, sondern auch einen Einblick in die Art, wie sich Homer seinen Wortschatz schafft, und damit für ihre spätere Lektüre die Fähigkeit zu selbständigem Verstehen solcher abgeleiteter und zusammengesetzter Wörter, die ihnen in ihrer bisherigen Lektüre noch nicht vorgekommen sind, zu vermitteln. Da er nun jedes Wort nur einmal angeben wollte, hat er ein alphabetisches Wörterverzeichnis beigeben müssen. Ein solches hat auch Simon beigegeben, obwohl er jene Vorangaben nicht kennt und auch innerhalb des Textes der Präparation zu schon dagewesenen Wörtern die Stelle ihrer Übersetzung angiebt. Er und Schmitt haben unter dem Strich reichliche Hilfe für das Verständnis der Konstruktionen gegeben; Treuber hat dies mit kleiner Schrift im Zusammenhang der Präparation gethan und in dieser Weise auch Fragen angebracht, die die Aufmerksamkeit wecken sollen. Das etymologische Interesse berücksichtigen am meisten die Präparationen der Krafft-Rankeschen Sammlung.

Die Einrichtung der Präparation zum 1. Buch der Anabasis, die A. Kuthe in der noch zu besprechenden Programmabhandlung von Wismar veröffentlicht hat, ist dadurch bestimmt, dafs mit der Lektüre dieses Buches der gesamte griechische Unterricht beginnen soll.

Von schon vorhandenen *Spezialwörterbüchern* ist das von Ignaz Tkáč zu der Ausgabe von Herodots Perserkriegen von Val. Hintner (Jb. VIII, 14) in dritter erweiterter Auflage erschienen. Die Erweiterung beruht darauf, dafs das 7. Buch jetzt in der Ausdehnung, wie es Alfred Holder giebt, berücksichtigt ist.

Neu ist das *Schulwörterbuch zu Homers Ilias und Odyssee* von Christian Harder. Das sehr schön ausgestattete Buch umfafst bei grofser Druckschrift trotz der 95 relativ grofsen Abbildungen, die in den Text aufgenommen sind, doch nur 339 eigentliche Textseiten. Vorausgeschickt ist auf 18 Seiten eine Einleitung mit dem Nötigsten zur Homerischen Vers- und Formenlehre, eine zwar ungewöhnliche, aber zweckmäfsige Zugabe. Das Ganze ist ein praktisch angelegtes und dem Stand der Wissenschaft entsprechend sorgfältig ausgearbeitetes Hilfsmittel.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

v. Wilamowitz wird in seiner Chrestomathie unter dem Text aufser thatsächlichen Angaben auch eine Anzahl von Vokabeln mitteilen, was ja um so nötiger sein wird, als sie den Kreis der Schriftsteller überschreitet, auf den Benselers im vorigen Jahre nun schon zum zweiten Male von

Adolf Kaegi vielfach verbessertes *griechisch-deutsches Wörterbuch* berechnet ist. Dafür hofft er, dafs sie staatlichen Schutz finden werde gegen den Unfug der Übersetzungen und Schülerpräparationen.

Dafs nicht alle Schülerpräparationen oder Wörterverzeichnisse unter den Begriff des Unfugs fallen, ist aufser Zweifel. Golling, ZöG. 125, bemerkt mit Recht, dafs es unfruchtbare Zeitvergeudung sei, den Schüler das Lexikon wälzen zu lassen bei Vokabeln, die ihm unbekannt sein müssen und für die nur eine Bedeutung existiert; bei Vokabeln und Wendungen, über die das Lexikon ihm keinen genügenden Aufschlufs giebt; bei Phrasen und Ausdrücken, die an der betreffenden Stelle einen durch den Zusammenhang bedingten speziellen Sinn haben. Den Nutzen einer gedruckten Präparation zur leichteren Überwindung der Schwierigkeiten der ersten griechischen Dichterlektüre fafst Werkhaupt in dem Vorwort zu dem oben angeführten *Wörterverzeichnis* mit den Worten von H. Dunger dahin zusammen: man erspare damit den Schülern eine schwere, zeitraubende, wenig lohnende, oft entmutigende Arbeit, bekämpfe den Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel und die gedankenlose Art, rein mechanisch die Vokabeln aufzuschlagen, ohne einen Versuch zum Übersetzen zu machen, gewinne dadurch die Möglichkeit, rascher zu lesen und somit nicht nur das sprachliche Wissen der Schüler zu fördern, sondern auch das Interesse an dem Inhalt der Schriftsteller lebhafter anzuregen, erhalte ein Vokabular, welches die Möglichkeit biete, die aus dem Lesestoff gewonnenen Wörter und Redensarten methodisch einzuprägen und damit der Vokabelnot einigermafsen zu steuern, und habe endlich in dem dadurch ermöglichten methodischen Vokabellernen zugleich ein Mittel, die Lektüre im Interesse der Konzentration des Unterrichts zu vertiefen, indem sich mit der Einprägung der Wörter sachliche Wiederholungen in ungezwungenster Weise vereinigen liefsen. Hans von Arnim (S. 3309) geht noch weiter, wenn er meint, wenn der Schüler das Wörterbuch gebrauchen gelernt habe, habe das Nachschlagen von Vokabeln keinen Bildungswert mehr, und im Hinblick auf die geplante Chrestomathie von der Versuchung spricht, der mancher weniger befähigte Lehrer erliege, statt der inhaltlichen Erfassung und bildenden Verwertung der Lesestücke die Kontrolle über die Präparation des Schülers zur Hauptsache zu machen. Dem gegenüber hebt freilich F. Hahne in einer Kritik der Präparationen von Krafft und Ranke (PA. 249) im allgemeinen richtig hervor, dafs der Gewinn der Schriftstellerlektüre als eines Zuchtmittels zu solider, tiefgehender, selbständiger Arbeit im Verständnis jeglichen Schriftwerks und in sprachlicher Gestaltung der Gedanken durch die gedruckten Präparationen verloren gehe und nur beim Gebrauch des Lexikons gewährleistet erscheine. Das Wörteraufschlagen sei allerdings zunächst eine mechanische Arbeit, führe aber mit Hilfe der Seitenköpfe rasch zum Ziele, und das Aufsuchen der passenden Bedeutung erfordere scharfes Nachdenken über den Sinn der vorliegenden Stelle. Der Gewinn für logische und sprachliche, ja auch für die moralische Bildung, der aus selbständiger

Präparationsarbeit erwachse, werde mit etwas längerer Arbeitszeit nicht zu teuer erkauft; dem Anfänger solle man mit Spezialwörterbüchern, wie dem Vollbrechtschen zur Anabasis, helfen.

Der Neigung der Schüler, bei der häuslichen Präparation die Hauptrolle dem Wörterbuche zuzuweisen und ihren ganzen Fleifs und ihre Gewissenhaftigkeit auf das Suchen der Wörter zu verwenden, lehrt Ant. Setunsky entgegenzuwirken, in dem Aufsatz *Über die extemporierende Lektüre im Sprachunterricht*, ZöG. 349—359. Er zeigt, dafs Übungen im unvorbereiteten Übersetzen in die Muttersprache nicht notwendig zur Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit zu verleiten brauchen, vielmehr bei verständiger Leitung nicht nur das Sichhineinlesen in die Wort- und Satzbildung, Konstruktion und Wortschatz der fremden Sprache fördern, sondern auch das Sinn- oder Inhaltsgefühl (W. Münch, Sprachgefühl und Sprachunterricht, LL. 41, S. 3) pflegen und bilden, überhaupt dem Schüler jene Fähigkeiten beibringen, welche jede Lektüre voraussetzen mufs, wenn sie dem Lesenden Genufs bereiten und Interesse für die Sache und Freude an der Arbeit erregen soll. Der Verf. bespricht aus der Praxis heraus eingehend die Methode dieser Übungen, die den Schüler allmählich zu immer gröfserer Selbständigkeit heranzubilden geeignet sei. Er meint, die Übungen seien, in Österreich jedenfalls in der höchsten Klasse, an Stoffen vorzunehmen, welche aufserhalb der laufenden Klassenlektüre liegen; wo sie aber wegen Zeitmangels an diese anzuschliefsen seien, empfehle es sich, damit die Schüler sich nicht vorbereiten könnten, auf die gewählte Stunde die Wiederholung eines gröfseren, früher gelesenen Abschnittes aufzugeben oder einen Tag zu wählen, auf welchen sich gewöhnlich mehr Arbeit häufe. Von den schriftlichen Übungen dieser Art sei der Gebrauch eines Wörterbuches auszuschliefsen, was er auch, hierin unter andern (s. Jb. X, 37. XI, 21. XIII, 24. XIV, 19) mit Zorn, BbG. 1899, S. 733, übereinstimmend, für die Reifeprüfung wünschenswert findet. Diese schriftlichen Übungen, die Oskar Altenburg bereits für Untersekunda wünscht (S. 6), sollten nach Ant. Setunskýs Meinung in Österreich frühestens in der fünften (österreichischen) Klasse beginnen, und der Stoff zunächst Xenophon, im zweiten Semester der VI. Homer, im ersten Semester der VII. Herodot, im zweiten Demosthenes entnommen werden.

Das Konstruieren im altsprachlichen Unterrichte hat als eine der Künste, welche mehr gelobt als verstanden und geübt würden, O. Przygode zum Gegenstand einer Monographie gemacht, die, überall an Stellen der gelesensten lateinischen und griechischen Schriftsteller anknüpfend, in drei Kapiteln Mifsgriffe, die beim Konstruieren begangen werden, die Methode und den Wert des Konstruierens bespricht, ohne zu verkennen, dafs das Konstruieren nicht unter allen Umständen Hilfe gewähren kann, in der Homerlektüre nicht oft anzuwenden, überhaupt aber immer nur eines der Dinge ist, die bei der antiken Schriftstellerlektüre zusammenwirken müssen.

Dafs technische Bezeichnungen durch die entsprechenden deutschen wiedergegeben werden, ist eine berechtigte Forderung, zu deren Erfüllung die schon erwähnte Abhandlung von Max Hodermann, *Vorschläge zur Xenophon-Übersetzung im Anschlufs an die deutsche Armeesprache*, einen wertvollen Beitrag liefert. Auf Grund des Reglements der preufsischen Armee und unserer neuesten kriegsgeschichtlichen Litteratur werden sorgsam erwogene Proben von Übersetzungen auf den „Marsch, einschliefslich Sicherung, Aufklärung und Gelände" bezüglicher Ausdrücke und Wendungen in lexikalischer Anordnung nach den Stammwörtern dargeboten. Die Vorschläge sind meist von schlagender Richtigkeit.

Was sonst im vorigen Jahre zur Förderung des Lektüreunterrichts veröffentlicht worden ist, liegt auf dem Gebiete des Inhaltes und seiner pädagogischen Verwertung. Des trefflichen Artikels von Jakob Mayer über die Zusammenfassung von Platons Dialog Laches wurde schon (S. 14) gedacht; ebenso der Materialien zur Herodotlektüre von Franz Helm (S. 11). Ohne zu oft den Kreis des dem Schüler selbst zugänglichen Wissens zu überschreiten, zieht Helm zur Vertiefung der Herodotlektüre eine grofse Fülle paralleler Gedanken heran und bringt so den Inhalt in die mannigfachsten Beziehungen, auch zur Gegenwart. Es ist ein wertvoller Beitrag zur Begründung vielseitiger sittlicher, wissenschaftlicher und ästhetischer Bildung, den er aus der Praxis heraus in der inhaltlichen Erklärung der kleinen methodischen Einheiten darbietet, in die sich die Lektüreabschnitte gliedern lassen. Im Anschlufs an solche, immer nur einzelne hervorstechende Gesichtspunkte herausgreifende und verarbeitende Erklärung sollen die Schüler kurze Aufzeichnungen in ein Sammelheft eintragen. Diese Notizen geben die Grundlage für die später an geeigneter Stelle vorzunehmenden Zusammenfassungen und Rückblicke. Unter Umständen können sich, meint er, mündliche Vorträge und kleinere oder gröfsere schriftliche Arbeiten hieran anschliefsen. So hat er die Hauptgedanken der Rede des Artabanos, losgelöst von ihren örtlichen, zeitlichen und persönlichen Beziehungen, in 20 Sätzen formuliert, zu denen er zum Teil Cicero und Livius, Schiller und Goethe zitiert, die ohne weiteres als Aufsatzthemata gestellt werden könnten. Auch Ehlers hat in dem Kommentar zu seiner Odysseeübersetzung, die den Hauptteil seiner Programmabhandlung *Zur Odyssee als Schullektüre* bildet, nicht wenige Parallelen aus Sophokles' Ajas, Horaz, aus Schiller und Goethe und aus dem deutschen Volksmunde herangezogen, F. Platz aber seine Zusammenstellung von *Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre* (LL. 62, 92—111, vgl. Jb. XIV, 21) für Sophokles' Antigone, Philoktetes, Elektra und Aias und Euripides' Iphigenie in Aulis fortgesetzt, in ähnlicher Weise (LL. 63, 61 f.) G. Hergel in dem kurzen Artikel, *Demosthenes und der deutsche Unterricht*, die Disposition gegeben zu einer auf die drei olynthischen Reden zu gründenden deutschen Arbeit über das Thema: Mensch, was ist dein Los auf Erden? Durch die Arbeit

grofs zu werden, grofs nach aufsen, grofs nach innen, sei dein Trachten und dein Sinnen!

II. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In 28. Auflage erschien der 1. Teil der *Griechischen Schulgrammatik* von Albert von Bamberg (Formenlehre der attischen Prosa = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre), in 5. die *Griechische Schulgrammatik* von Adolf Kaegi. Beide Bücher haben wesentliche Veränderungen nicht erfahren. Kaegi hat die Zusammenstellungen in den §§ 125 und 260 ergänzt und eine Tabelle über die Präpositionen hinzugefügt. In der Tempuslehre spricht er nicht mehr von Zeitart, sondern richtiger von Aktionsart (v. Bamberg: Entwicklungsstufe der Handlung).

Die vortreffliche *Griechische Grammatik* von Hans Meltzer bildet den 117. und 118. Band (1. Formenlehre, 2. Bedeutungslehre und Syntax) der Sammlung Göschen. Dem Zweck und Ziel dieser Sammlung entsprechend ist sie nicht ein Schulbuch, sondern bietet auf streng wissenschaftlicher Grundlage und den neuesten Fortschritten und Forschungen beruhend dem gebildeten Laien zuverlässige Belehrung.

Das Hilfsbuch von R. Graf, *Unregelmäfsige griechische Verba in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt* (Jb. VII, 28. 32), das dem Schüler für den Gebrauch der griechischen Verbalformen eine möglichst sichere Handhabe bieten und insofern zu seiner Entlastung beitragen will, ist in zweiter verbesserter Auflage erschienen. Der Bestand ist nicht wesentlich verändert; weggelassen sind *κοιλαίνω*, *νέω* häufe, *τιτράω* und *χρώννυμι*; an Stelle von *μίγνυμι* und *χώννυμι* sind *μείγνυμι* und *χόω* an den richtigen Stellen eingereiht. Es ist für den ausgesprochenen Zweck immer noch einiges entbehrlich. Im einzelnen ist manches verbessert.

Anders geartet ist *Das griechische Verbum in seinen wichtigsten Erscheinungen* erläutert und in Tabellen zusammengestellt von W. Richter. Die gründliche Arbeit ist in zwei Teilen als Beilage zu den Küstriner Programmen von 1899 und 1900 erschienen. Der erste Teil, *Erläuterungen*, will, ohne Vollständigkeit anzustreben, mit Benutzung der gesicherten Resultate der Sprachwissenschaft dem Schüler die wichtigsten Erscheinungen des Verbums erklären, damit er die verschiedene Mannigfaltigkeit der Formen bei Homer, Herodot, den attischen Tragikern und Prosaikern nicht als Produkte der Willkür ansehe, sondern aus den Gesetzen der Sprache selbst begreifen lerne. In dem zweiten Teil, den *Tabellen*, soll dem Schüler ein Mittel in die Hand gegeben werden, sich über jedes Verbum, das ihm bei der Lektüre vorkommen kann, schnell zu orientieren. Dafs diese Tabellen aber nicht lediglich nachgeschlagen werden sollen, geht schon daraus hervor, dafs sie nicht wie bei Graf und

Kaegi alphabetisch, sondern nach Klassen angeordnet sind, bei denen die Bildung des Präsensstammes das streng durchgeführte Einteilungsprinzip darstellt. In ihnen sind die bei den Dichtern vorkommenden Verben von den in der attischen Prosa gebräuchlichen geschieden und durch gesperrten Druck diejenigen Verba hervorgehoben worden, die nach den Tabellen in der Klasse durchgenommen, gelernt und von Zeit zu Zeit auch in den oberen Klassen wiederholt werden sollen. Die Tabellen sind wie bei Kaegi so gedruckt, dafs sie auf je zwei Seiten mit gerader und ungerader Seitenzahl dem rechten und linken Seitenrand parallel fortlaufen. Aufser den Rubriken für Präsens, Futur, Aorist und Perfekt, und bei gewissen Verben für die Wurzeln, hat W. Richter noch eine für Bemerkungen, die teils der Rubrik *Syntaktisches* bei Kaegi entsprechen, teils aber lexikalischer Art (Komposita, Redensarten, verwandte Nomina) sind und der Bereicherung des Vokabelschatzes dienen sollen. Am Schlufs sind mit Verweisungen auf die Seiten des ersten und des zweiten Teils die von der attischen Prosa abweichenden Verba alphabetisch zusammengestellt.

Der sorgfältig und geschickt gearbeitete *Abrifs einer griechisch-lateinischen Parallelsyntax zum Gebrauch im griechischen Unterricht und zum Privatstudium für Schüler* von Adolf Thimme will, wie der Titel verrät und das Vorwort erklärt, der Praxis nur des griechischen, nicht des lateinischen Unterrichts dienen und weicht wohl eben deshalb weniger von der üblichen Behandlung des Stoffes ab als die Frankfurter griechische Syntax (Jb. XIV, 23). Der *Abrifs* fällt im allgemeinen nicht unter das Urteil von Diels, der auf der Berliner Schulkonferenz (S. 50) sich entschieden gegen die Meinung ausgesprochen hat, dafs die Sprachen alle nach derselben einmal für nützlich erachteten „Mode und Methode“ zu lehren seien. Das Griechische habe eine ganz andere grammatische Form als das Deutsche und Französische und das Lateinische wiederum eine ganz andere Form als das Deutsche und Französische. So müsse jede Sprache individuell behandelt werden, wenn sie nicht mifshandelt werden solle. Durch diese richtigen Bemerkungen werden natürlich die Anknüpfungen an Lateinisches und Französisches nicht getroffen, die Thimme da und dort mit Recht für angezeigt gehalten hat. Auch dafs er sich nicht durch Rücksicht auf Kürze der Darlegung hat bestimmen lassen, den Lernstoff erklärende und verbindende Gedanken zu unterdrücken, ist durchaus zu billigen, wogegen seine Behandlung der Bedingungssätze doch wohl zu äufserlich ist und einen Bildungsstoff vorenthält, der freilich leichter als mancher andere unrichtig behandelt wird. Die neue Erklärung des gen. pretii entbehrt wie der ganze Abschnitt über den gen. comparandi der wünschenswerten Einfachheit.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In fünfter durchgesehener Auflage erschien: Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Ober-Tertia. Von M. Wetzel.

5. durchgesehene Auflage (s. Jb. XI, 23 f.); in vierter Doppel-Auflage: Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kaegi, Koch und Franke-Bamberg bearbeitet von P. Wesener. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1891. 2. Teil. Verba auf μι und unregelmäfsige Verba; in vierter Auflage: Griechisches Übungsbuch. Von Adolf Kaegi. 2. Teil: Das Verbum auf -μι und das unregelmäfsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax (s. Jb. X, 29 ff., XI, 23); in zweiter Auflage: Griechisches Übungsbuch für Obertertia. Von Kuno Fecht (s. Jb. VI, 28 ff.), und Griechisches Übungsbuch für Sekunda neben und nach Xenophons Anabasis. Von Otto Kohl (s. Jb. V, 24 ff.).

Von diesen Büchern enthält nur das von Kohl keinen Stoff zum Übersetzen ins Deutsche. Es ist in der zweiten Auflage mehrfach verändert. In der tabellarischen Übersicht über die Abschnitte der Syntax, zu deren Einübung die Übungsstücke dienen sollen, ist wie früher auf v. Bamberg, Gerth, Fritzsche, Kaegi und Koch, aufser ihnen jetzt auch auf Hartel und Weifsenfels, dagegen nicht mehr auf Holzweifsig hingewiesen. Der Stoff ist um 29 Seiten verringert, auf Kosten teils der Einzelsätze, teils der zusammenhängenden Stücke, von denen einige gekürzt, das Stück zum Verbaladjektiv gestrichen, No. 111—120 (Pyrrhus, König von Epirus S. 157—163) durch zwei Nummern über Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen (S. 133, 134) ersetzt sind. Unter No. 34 und 92 sind an die Stelle der früheren etwa gleich lange neue Stücke getreten, die zusammen den Verlauf des peloponnesischen Krieges bis zum Tode des Nikias und Demosthenes darbieten. Auch im einzelnen ist die sorgsam verbessernde Hand des Verfassers vielfach sichtbar.

In dieser Weise sind auch die anderen vier Bücher verbessert worden, von denen durchgreifendere Veränderungen nur das von Fecht erfahren hat, dessen zweite unter Mitwirkung von J. Sitzler bearbeitete Auflage schwerlich neben der ersten benutzt werden kann. Der Umfang ist durch Weglassung von Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken um 30 Seiten verringert, die Einzelsätze sind vielfach anders angeordnet, zum Teil auch mit geeigneteren vertauscht, die Abschnitte besser gegliedert worden. Neu hinzugekommen sind Einzelsätze zur Einübung der Präpositionen.

Alle vier für Obertertia bestimmte Bücher geben deutschen Übersetzungsstoff sowohl in Form von Einzelsätzen als von zusammenhängenden Stücken, griechischen Kaegi und Wetzel gleichfalls in beiden Formen, während Wesener zusammenhängende griechische Stücke überhaupt nicht, Fecht nur solche von geringem Umfang bietet. Zu den griechischen Texten gehören teils auf einzelne Abschnitte, teils auf Gruppen von Abschnitten bezogene, in sich selbst nach Wortklassen geordnete, zum Auswendiglernen bestimmte griechisch-deutsche Vokabularien, auf deren Nummern bei Kaegi und Wetzel ein griechisches, bei letzteren auch ein deutsches Wörterverzeichnis einfach verweist. Ein griechisch-deutsches

Wörterverzeichnis bringt nur Fecht, der die weder hier noch in dem Vokabularium berücksichtigten Wörter den betreffenden Abschnitten vorausschickt, deutsch-griechische Wörterverzeichnisse Fecht, Kaegi und Wesener.

Grammatische Bemerkungen zu den Übungsstücken haben Kaegi und, in gröfserer Ausdehnung, Wetzel angehängt. Der letztere wiederholt in einer „Übersicht von Beispielen des Lesebuchs zu syntaktischen Regeln", S. 173—203, die für die Syntax in Betracht kommenden Einzelsätze.

Zu seinem *Lesebuch für die erste Stufe des griechischen Unterrichts* (Jb. XII, 24) hat jetzt Richard Gropius meist, aber nicht durchweg eben darauf bezogene *Deutsche Vorlagen zum Übersetzen ins Griechische* geliefert, und zwar für Unter- und Obertertia 12 und 8 Abschnitte mit Einzelsätzen und XXV und V mit entsprechendem zusammenhängendem Text meist mythologischen, historischen und geographischen Inhalts, mit einem deutsch-griechischen Wörterverzeichnis.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Dafs der grammatische Unterricht im Griechischen nicht irgend erhebliche Fertigkeit in der eigenen Handhabung der griechischen Sprache zum Ziele haben dürfe, scheint nachgerade allgemeine Meinung zu sein; wie weit aber das Übersetzen ins Griechische geübt werden müsse, um eine gründliche Originallektüre ausreichend vorzubereiten, darüber gehen die Meinungen auseinander. Ein geringes Mafs scheint v. Wilamowitz im Sinne zu haben. Er äufsert sich über Übersetzungs-Übungen direkt gar nicht. Dafs er sie überhaupt als selbstverständlich ansieht, darf wohl daraus geschlossen werden, dafs er den Schülern die Setzung von Spiritus und Accenten erlassen sehen will; wenn aber nach ihm der grammatische Unterricht in der Art erteilt werden soll, wie auf der Universität in eine neue Sprache eingeführt wird, und auf allen 4 Klassenstufen nur eine Wochenstunde für Grammatik angesetzt ist, so ist doch wohl reichlichere Übung im Übersetzen ins Griechische ausgeschlossen. Unter dieser Voraussetzung und wenn die Fähigkeit der Schüler, von vornherein auch mit einer gröfseren Mannigfaltigkeit von Formen vertraut zu werden, hoch eingeschätzt und für unnötig erachtet wird, sie erst in einer zwar weniger ursprünglichen, aber dafür einfacheren und strengeren Formenlehre fest zu machen, erscheint die Forderung durchaus berechtigt, dafs der ganze griechische Unterricht auf Homer aufgebaut werde, also der geschichtlichen Entwickelung der griechischen Sprache und Litteratur selbst und dem von Ahrens gegebenen Beispiel folge. Auf keinen Fall ist richtig, was Hoffmann in der Programmabhandlung, *Zur Methode des griechischen Grammatikunterrichtes*, S. 5, behauptet, dafs die Ahrenssche Methode gegenwärtig nur historisches Interesse beanspruchen könne. v. Wilamowitz ist in der Denkschrift für sie mit dem Gewicht seiner Autorität eingetreten. Auch Matthias, dessen Gut-

achten über die Frage des Beginns des griechischen Unterrichts (*Verhandl.* S. 269—273) dahin geht, dafs ein mit Sekunda beginnender vierjähriger griechischer Unterricht mit 8 Wochenstunden das Richtige sei, spricht sich in diesem Zusammenhang dafür aus, dafs der Beginn mit Homer freigegeben werden solle, weil dabei der Schüler ein Bild Homers von dem Werden der Sprache in Formenlehre, Syntax und Wortschatz erhalte. Auf der Berliner Schulkonferenz erkannte Reinhardt (*Verhandl.* S. 88) die Schönheit des Zieles an, das verfolgt werde, wenn man mit Homer beginne, und meinte, dafs sich bei reiflicher Erwägung die Probe auch wohl werde durchführen lassen. In Braunschweig äufserte Seeliger (HG. 116) nebenbei, dafs sich über diese Anordnung des Unterrichts werde streiten lassen, warnte aber vor Illusionen. Auch Paul Cauer (WfklPh. a. a. O.) würde wünschen, dafs es in Internaten, wenn Direktor und Lehrer es wünschten, gestattet sein sollte, dem Beispiel von Ahrens zu folgen, ist aber der Ansicht, dafs unter gewöhnlichen Verhältnissen und in stark gefüllten Klassen ein an sich schwieriger Unterricht nur dann gelingen könne, wenn der nötige Zwang nicht blofs äufserlich hervorgebracht werde, sondern durch die innere Gesetzmäfsigkeit des Stoffes gegeben sei. Für Tertianer habe die attische Formenlehre eine geradezu erziehende Kraft. Ganz entschieden erklärt sich gegen die Ahrenssche Methode Otto Immisch (a. a. O. S. 309). Es sei nahezu unfafslich, dafs der Schüler mit einem Dialekt beginnen solle, der, zeitlich und örtlich ohne Einheit, nie und nirgend wirklich gesprochen worden sei. Die Durchsichtigkeit der Homerischen Formenlehre bestehe für das sprachwissenschaftlich geschulte Auge des Lehrers, nicht für den Schüler, wenn er eben erst in den griechischen Unterricht eintrete, und mit der blofsen Einsicht in die Gründe der sprachlichen Erscheinungen sei es nicht gethan; das mechanische, hart erzwungene, rein gedächtnismäfsige Einpauken von Formen und Vokabeln sei nicht zu entbehren, ohne diesen festen Grund jede „Erklärung“ auf den Sand gebaut, die morphologische ebenso wie auf syntaktischem Gebiete die psychologische.

Nur aus äufseren Gründen der Praxis auf den Beginn mit Homer verzichtend, hat den in diesen Berichten oft (IV, 27. V, 28. VII, 36. VIII, 34. X, 34. XI, 29) besprochenen Gedanken, die analytische Methode in einem sofort mit *Xenophon* beginnenden griechischen Sprachunterricht auf das Attische zu übertragen, im vorigen Jahre empfohlen, und zu seiner praktischen Durchführung beizutragen unternommen A. Kuthe in der Beilage zu dem Wismarer Programm *Xenophons Anabasis als Grundlage des griechischen Elementarunterrichts.* Die Bedenken, die gegen diese Methode schon früher erhoben, im vorigen Jahre von Hoffmann a. a. O. S. 5 ff. und Hugo Willenbücher, LL. 62, S. 61, geltend gemacht worden sind, werden allerdings durch Kuthes Hilfsbuch, die Präparation zum 1. Buch der Anabasis mit einem kurzen grammatischen Anhang über Formen der Verba auf μι (Progr. S. 15 ff.), ermäfsigt, aber durch die Abhandlung selbst, die sich lange mit der Kritik der Lesebücher von Friedrich Jakob,

Ernst Koch, Otto Kohl, Destinon und Alb. Müller aufhält, nicht ausreichend widerlegt. Hoffmann sowohl wie Willenbücher, die beide an der Forderung festhalten, dafs eine auch bei dem Übersetzen ins Griechische zu bewährende Sicherheit grammatischen Wissens unerläfslich sei, treten, wie auch Max von Hagen in der Programmabhandlung *Gedanken über den griechischen Unterricht in Tertia und über die Unterrichtspraxis überhaupt,* S. 14 f., für die alte und entschieden noch herrschende Methode ein, den griechischen Unterricht mit einem auf systematische Einführung in die Grammatik berechneten Lesebuch zu beginnen. Dafs ein solches Lesebuch nicht inhaltlose Sätze bieten dürfe, darin stimmt Hoffmann, S. 9, mit Kuthe, S. 6, und M. von Hagen, S. 15, überein und fordert deshalb wie Willenbücher, S. 66, dafs gleichzeitig mit der Deklination auch die Konjugation des verbum purum begonnen und so fortgeführt werde, dafs mit der Beendigung der 3. Deklination auch *παιδεύω* vollständig durchgenommen sei. Das Lesebuch werde dann auch bald zusammenhängende Stücke bringen können, denen Hoffmann vorzugsweise mythologischen Inhalt zu geben empfiehlt.

Wie diese für den ganzen ersten Aufbau des griechischen Unterrichts mafsgebenden Fragen ist im vorigen Jahre auch die Behandlung der *Accentuation* lebhafter als früher erörtert worden. Max von Hagen erklärte a. a. O. S. 7 seine volle Übereinstimmung mit Friedrich Schmidt, der, wie Jb. X, 38 berichtet worden ist, den Verzicht auf das Schreiben der Accente in den Übungen im schriftlichen Übersetzen ins Griechische mit dem Hinweis darauf empfohlen hat, dafs die Griechen selbst in ihrer Blütezeit den Accent nicht kannten, dagegen den Schulausgaben die Accentuation hat erhalten wollen, weil sie die Unterscheidung sonst gleichlautender Formen ermögliche und darum das Textverständnis erleichtere. Derselben Ansicht ist auch U. von Wilamowitz, der die Frage in der Anlage 2 seiner Denkschrift, *Die Lesezeichen der griechischen Schrift,* S. 215 ff., behandelt. Nach einem kurzen lehrreichen Rückblick auf die Geschichte der Accentuation erklärt er, es sollte keines Wortes bedürfen, dafs die Schüler nicht setzen sollten, was kein Grieche gesetzt hat, dafs sie nur in den Büchern, die sie läsen, diese bequemen Hilfsmittel benutzen sollten und ebenso wie die Lehrer darnach sprechen, dafs aber die Geheimnisse des Properispomenon und Paroxytonon, die Enklisis, die Atona usw. aus dem Schulunterricht zu verschwinden hätten. Erst in der Prima möge das System gezeigt und dabei die allgemeinen sprachwissenschaftlichen Lehren, auch für das Lateinische und Deutsche, gezogen werden. Paul Cauer findet dies (WfklPh. a a. O.) einleuchtend, indem er an die Abhandlung von Christian Harder (Jb. IX, 26) erinnert, meint aber, dafs erst die Ausgaben in ihrem Druck geändert werden müfsten, damit man allmählich zu der einfacheren Praxis übergehen und „ein paar Lektionen sparen“ könnte, was bei der Not, in der wir uns befinden, schon in Betracht kommen würde, scheint also zu übersehen, dafs Friedrich Schmidt und U. v. Wilamowitz den praktischen Wert der Accentuation

für die Lektüre nicht verkannt haben und ihre Anwendung nur den Schülern ersparen wollten. Auf ein gleiches Übersehen ist wohl auch zurückzuführen, dafs Otto Immisch aus dem Grundgedanken der Denkschrift selbst das Recht ableitet und geltend macht, eine Einrichtung der Byzantiner beizubehalten, wenn sie nur praktisch sei. Allerdings ist zuzugeben, dafs die Inkonsequenz, die in der Befreiung der Schüler von der Accentsetzung liegt, vermieden werden sollte, wenn dies ohne zu grofsen Aufwand an Zeit und Mühe geschehen könnte. Eben dies aber, dafs die Einübung der Accentuation im Zusammenhang mit der Erlernung der Flexion geringe Mühe mache, ist eine Meinung erfahrener Schulmänner, die 1899 von Fr. Zorn, BbG. 732, im vorigen Jahre von Willenbücher, a. a. O. S. 58 ff., von Otto Immisch, a. a. O. und von Kübler auf der Berliner Schulkonferenz, S. 85, betont worden ist.

Auch einen *Spiritus* sollen nach v. Wilamowitz die Schüler künftig nicht mehr setzen. Allerdings werde der Asper von uns als h gesprochen, weil die attische und andere Mundarten ihn noch hatten, als sie die ionische Schrift aufnahmen, die das entbehrlich gewordene Zeichen für das lange e verwendet. Aber die herrschende Verwendung des Asper sei in vielen Stücken fehlerhaft und verdiene nur von den Fachgelehrten gelernt zu werden.

Geradezu einen Zopf nennt v. Wilamowitz das Ny ephelkystikon, das den Schülern viele Fehler eintrage, während sie doch dabei handelten, wie die Griechen während des ganzen Altertums, wenn sie es regellos vor Vokal weglassen, vor Konsonant setzen. Auch hier folgt das übliche Unterrichtsverfahren lediglich den Schulausgaben, hatte aber schon seit längerer Zeit in der Franke-v. Bambergschen Formenlehre keine Stütze mehr, während allerdings Kaegi die Regel in der 5. Auflage strenger gefafst hat als in der vierten.

Im vorigen Jahre war berichtet worden, dafs die pädagogische Sektion der Bremer Philologenversammlung nach einem Referat von F. Schneider die Erlernung der *Dualformen* für unentbehrlich erklärt habe. Max von Hagen, a. a. O. S. 13, schlägt jetzt vermittelnd vor, den Dual aus der Formenlehre und Syntax des Attischen vollständig zu entfernen und ihn, wo er bei Xenophon u. a. vorkommt, dem Schüler wie eine unbekannte Vokabel oder eine Form eines anderen Dialekts zu erklären. Dagegen möchte er ihm ein Plätzchen in der Homerischen Formenlehre gewahrt wissen. Hoffmann, a. a. O. S. 8, freut sich, dafs jetzt nicht mehr eine recht erhebliche und entschieden besser anzuwendende Zeit mit der Einübung des Duals in der Deklination und Konjugation und der Erlernung sämtlicher Vokative verschwendet werde. Für Beseitigung der letzteren tritt auch Hugo Willenbücher, a. a. O. S. 56 f., ein, empfiehlt aber zwei kurze Regeln über die Vokative der 3. Deklination und die Accentuation der Vokative überhaupt. Das Richtige wird sein, zwischen Erlernung und Einübung zu unterscheiden. Jene kann als notwendig anerkannt und doch auf diese verzichtet werden.

Sehr beherzigenswert sind die Vorschläge, die unter dem Gesichtspunkt der Erleichterung U. v. Wilamowitz am Schlufs der Anlage 2 der Denkschrift für die Aussprache des Griechischen macht. Unter Zurückweisung des „neugriechischen Unsinns", den auch Max von Hagen, a. a. O. S. 5 f., ablehnt, empfiehlt er Theta wie englisches th, *s* wie im Französischen scharf, ζ nie als deutsches z, sondern als weiches s wie im Französischen oder besser noch als ds auszusprechen und von den Diphthongen stets den ersten Bestandteil zu betonen. Diesen wohlbegründeten Vorschlägen gegenüber werden die Erleichterungen hinfällig, die Carl Macke, a. a. O. S. 18, von der Einführung des Iotazismus erwartet. Der gleichfalls sehr beachtenswerte Vorschlag, das Iota subskriptum durch ein nicht auszusprechendes Adskriptum zu ersetzen, hat U. v. Wilamowitz zu dem weiteren geführt, in Schülertexten in solchen Fällen das *α* als lang zu bezeichnen, also statt *ᾳ* künftig *αι* zu schreiben. Dem Schüler sei zu sagen, hinter langem a, e, o sei es uns zu mühsam i zu sprechen; deshalb liefsen wir es in der Aussprache weg, wie auch die Griechen oft gethan. Dagegen meint Franz Stürmer in seinen *Bemerkungen zur griechischen und lateinischen Grammatik*, Gm. S. 41 ff., dieses *ι* sei auszusprechen, teils weil es im Attischen doch erst im 2. Jahrhundert v. Chr. völlig verklungen, teils weil wünschenswert sei, *ξένῳ* und *ξένωι*, *τιμῶμεν* und *τιμῶιμεν* auch in der Aussprache zu unterscheiden.

Der Bericht darf hier abbrechen und mit dem Ausdruck des Wunsches schliefsen, dafs für die Verbesserung des griechischen Unterrichts nach ihm selbst einwohnenden Gesetzen Wissenschaft und Praxis kräftig zusammenwirken möchten, damit ihm „ein ausgiebiger Einflufs auf die ethische, ästhetische und wissenschaftliche Bildung der künftigen Diener des Staates und der Kirche erhalten bleibe und, wo es not thut, wieder gewonnen werde" (HG. 121).

VIII. und IX.

Französisch und Englisch

H. Löschhorn.

I. Allgemeines.

1. Methodik.

Bereits im vorjährigen Bericht konnte darauf aufmerksam gemacht werden, dafs sich ein lebhafter Gedankenaustausch über die Wendtschen Thesen entsponnen hatte, noch ehe auf dem IX. allgemeinen deutschen Neuphilologentage über den Gegenstand verhandelt worden war. Eine solche Äufserung veröffentlichte Prof. G. Schmeding-Wolfenbüttel, *Die Wendtschen Thesen als Forderungen der Reformmethode*, PA. 42, 65—75. Zu der Forderung, dafs die Übersetzung in die Fremdsprache fortfalle und durch freie Nacherzählung ersetzt werde, macht Sch. die oft gehörte und sattsam zurückgewiesene Bemerkung, dafs bei solcher Übung die „wirklichen Schwierigkeiten" von den Schülern nicht wiedergegeben, sondern umgangen werden, womit der Verflachung Thür und Thor geöffnet sei. Die Stellung der Thesen und damit der Reformer zur Grammatik, ihre Abneigung gegen systematischen Betrieb der Synonymik ist dem Verfasser ganz besonders verhafst, und er versteigt sich zu der Behauptung, dafs bisher das gründliche Verständnis der Grammatik des gebildeten Deutschen Ruhm und Freude war. Freilich an Sprechfertigkeit konnte er sich nicht erfreuen, höchstens über das mangelhafte Resultat langjähriger Sprachstudien Verstimmung empfinden! Wendts Betonung des Realienunterrichts geht nach Sch. über das richtige Mafs hinaus: „hier fragt man sich doch billig, ob eine eingehende Behandlung der Realien denn wirklich die Aufgabe des Sprachlehrers sein dürfe, ob es nicht vielmehr heifse, den Lehrern der Geschichte, der Geographie, des Rechnens vorgreifen". Auch gegen die von Wendt geforderte Auswahl der Lektüre erhebt der Verfasser Einspruch und äufsert sich mit Recht absprechend über den völligen Ausschlufs der Kriegsgeschichte, über die Unterschätzung der Dichterlektüre, über die Vernachlässigung der Litteraturkunde. Es seien alle diese Forderungen nur Ausflufs des Utilitarismus,

„der, bei seiner steten Richtung auf das Nächstliegende, Nützliche, immer an der Sprache des gewöhnlichen Lebens klebend, keine Freude an den klassischen Schriftwerken, keine Begeisterung für die Geistes- und Kulturschätze der fremden Nation aufkommen läfst“ — ein Ausspruch, der Wendts Bestrebungen durchaus Unrecht thut. Die Reform hat sich nach Sch. im Prinzip als richtig erwiesen, wenn sie eine bisher arg vernachlässigte Seite des neusprachlichen Unterrichts wieder zur Geltung bringen will, ihre extremen, zum Utilitarismus führenden Konsequenzen aber seien verwerflich.

Auch streift Prof. Fr. Schmeding in dem Aufsatze *Die neue Methode im neusprachlichen Unterricht. Ein Votum*, PA. 42, 257—282, die Thesen Wendts. Freilich stellt er sich eine allgemeine Aufgabe: er will mit Hilfe der Psychologie untersuchen, ob der neuen Methode des Sprachunterrichts nur eine ephemere oder eine bleibende Bedeutung zukommt, und spricht ihr die Berechtigung ab sich als neu und als Methode zu bezeichnen. Hauptziel sei überall nur ein „los von dem bisher im Vordergrunde stehenden Regelwerk“. Was man aber dafür erstrebe. die Sprechfertigkeit, sei — quis negat? — kein unverlierbares Gut. Will Wendt die neueren Sprachen besonders dem bürgerlichen Stande zugänglich machen, so sei das auch die Absicht anderer: „zugleich aber wollen wir unsere Methode für die einrichten, welche in leitenden Stellungen sind, und für die, welchen die Sprachen die höchsten und edelsten geistigen Genüsse bereiten“. Eine ungelöste Schwierigkeit bietet dem Verfasser die Frage. was bei Behandlung eines fremdsprachlichen Textes übersetzt werden soll, was nicht, und er ist nicht abgeneigt, der Ansicht Wendts und anderer vom störenden Einflufs der Muttersprache beizustimmen. Auch die von den Lpl. vorgeschriebenen kurzen Sprechübungen machen ihm Skrupel, zumal der amtlich gewiesene Weg wenig praktisch erscheint. Von den Spaziergängen in der fremden Hauptstadt und von dem fremden Volkstum will Verfasser nichts wissen und empfiehlt schliefslich, um Sprechstoff zu gewinnen, Vokabeln lernen zu lassen. Gegen die These, welche die Übersetzung in die Fremdsprache nur gelegentlich üben will, und gegen die, welche Grammatik und Synonymik betrifft, verhält er sich ablehnend, zu den allgemeinen Grundsätzen, die bei Auswahl des Lesestoffs zu beachten, im allgemeinen zustimmend. Der Ausschlufs der Litteraturgeschichte ist ihm willkommen; hier jubelt er: ein herrliches Wort! Das Urteil über die Reformbewegung ist nicht ungünstig. Sch. bezeichnet die neue Methode als einen auf gesunder Grundlage ruhenden, bedeutenden Fortschritt, der aber noch seines Ausbaues harrt. Wenn sie, was dringend notwendig, auch den leitenden Kreisen des deutschen Volkes dienen soll, so sei noch erheblich mehr Arbeit zu leisten.

Man sieht, G. Schmeding stöfst in dasselbe Horn, das schon J. Koch geblasen: er wirft Wendt „Utilitarismus“ vor. Es ist daher erfreulich, dafs wiederholt der Idealismus anerkennend hervorgehoben worden ist,

der sich in den Thesen ausspricht. Besonders hat man ihnen mit feinem Verständnis österreichischerseits Gerechtigkeit widerfahren lassen. Ellinger, *Die Wendtschen Thesen III.*, Engl. Stud. 27, 111—116, prüft die Vorschläge Wendts vom Standpunkte der österreichischen Realschule. Die erste Forderung — Beherrschung der fremden Sprache — gehe freilich zu weit, man möge sich, wie in Österreich, mit „einiger Fertigkeit" zufrieden geben. Die centrale Stellung, die W. für das fremde Volkstum in Anspruch nimmt, sei in Österreich bereits angebahnt, wenn die Instruktionen bei der Wahl der Lektüre die Berücksichtigung geographischer, geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Schriften verlangen. Völligen Ausschlufs litterarhistorischer Belehrung wünscht E. nicht; auch die Instr. fordern sie im allgemeinen. Mit den Grundsätzen über die Auswahl der Klassenlektüre, mit der These, dafs Übersetzung in die Fremdsprache nur gelegentlich geübt werde, ist E. ganz einverstanden. „Ich glaube mich nicht zu irren — schliefst er — wenn ich behaupte, dafs die Thesen, wenn sie von einigen Härten und Übertreibungen befreit sein werden, alle Aussicht haben, auf dem nächsten Neuphilologentage einer noch viel freundlicheren Aufnahme zu begegnen als 1898 in Wien." Auch G. Weitzenböck, *Zu den Leitsätzen Wendts*, ebda., 263—268, ist in den Hauptsachen mit W. einverstanden. Die erste These sei freilich sehr ideal und das Wort Beherrschung in engem Sinne zu fassen, doch sei es von entscheidender Wichtigkeit, dieses Ideal Wendts im Auge zu behalten und den Strom der Arbeit nach diesem Punkte hinzulenken. Denn durch die Beherrschung fremder Sprachen erleichtert sich der Verkehr der Völker unter einander, und darum enthält die von Wendt der Schule gestellte Aufgabe ein hohes kulturelles Moment; mit ihr geht die zweite, Verständnis des fremden Volkstums, Hand in Hand. Freilich brauchten nicht gerade ausschliefslich die Sprachen Vermittlerinnen dieses Verständnisses zu sein. Auch dem von W. geforderten Ausschlufs der Dichterlektüre stimmt der Verfasser bei, wenn damit Dichtungen in Versen gemeint seien: gesteht er doch selbst, seit zwanzig Jahren nicht den Mut noch die Zeit gefunden zu haben, mit seinen österreichischen Schülern ein französisches Versdrama zu lesen. Hingegen müsse die Prosadichtung durchaus Berücksichtigung erfahren.

Ungemein frisch, angeregt und darum anregend spricht sich Franz Beyer, *Wendts Reformthesen und der praktische Sprachbetrieb an Realschulen*, ebda., 411—427, über die fraglichen Sätze aus. Da ist ein gutes Stück über das Ziel hinausgeschossen, räumt er ein, doch „im Feuereifer für die gute Sache". Und der Mann, der diesen Schufs that, ist ein „Idealist des Realismus". Auch er hebt wie Weitzenböck scharf hervor, dafs die Spracherlernung dem Völkerverkehr diene und darum ein patriotisches Werk sei. Im Interesse eines praktischen Sprachbetriebes soll litteraturkundlicher Unterricht auf der Rsch. unterbleiben und der Oberrealschule zufallen. Wo immer möglich, soll die Muttersprache in Fortfall kommen und die fremde Sprache aus ihr selbst erklärt werden.

Übersetzungen in die Fremdsprache nennt B. empfindliche Störungen in der Aneignung eines sicheren Sprachgefühls, eine entschiedene Hemmung der unbeirrten, natürlichen Sprachaneignung: „es ist mühselige Abstraktion, nicht frische, fröhliche Imitation“. Auch von der 6., die Grammatik betreffenden These urteilt Beyer: übers Ziel geschossen. Freilich nicht an sich, nicht als Forderung — „auch Grammatik wird just wie die Übersetzung in die Fremdsprache noch immer ganz ungebührend überschätzt“ — sondern wegen der aus dieser Überschätzung erwachsenden Schwierigkeit, ja Unmöglichkeit, sie in der Praxis durchzusetzen: die vorwiegend grammatische Schulung durch gelegentliche Abstimmung über den Haufen zu werfen ist undurchführbar, und die Unterrichtsbehörden werden für ihre Beseitigung niemals zu gewinnen sein. Doch „wie man sich auch zu den Thesen stellen mag, eines ist gewifs, grofszügig sind sie als ganzes gedacht, und zeitgemäfs sind sie entworfen. Sie sind, im kleinen, ein Programmstück modernster Kultur. Sie sind, richtig verstanden und richtig in die Praxis umgesetzt, zugleich ein Mittel zur Steigerung unserer politischen und kommerziellen Machtsphäre.“ Die Reihe der in den Engl. Stud. zum Abdruck gelangten Gutachten und Äufserungen beendet H. Klinghardt mit einem *Schlufswort zu den Wendtschen Thesen* 27, 427 ff. Er weist die Ansichten Mangolds und Kochs ab und verwirft Beyers Berücksichtigung vorhandener und in Kraft befindlicher Lehrpläne. Ein Schlufswort von Wendt selbst NS. 8, 61.

Auf der Leipziger Versammlung wurde ferner lebhaft über eine Eingabe verhandelt, die Prof. Vietor und einige Direktoren und Oberlehrer der Provinz Hessen-Nassau an den Unterrichtsminister gerichtet haben. Die Schule berührt dabei besonders die Erörterung des oft gerügten Übelstandes, dafs die Anforderungen in der Reifeprüfung nach der alten Methode bemessen sind und dadurch der Betrieb des Unterrichts nach der neuen gehemmt wird. Es möge daher die dem neusprachlichen Unterricht etwa schon gewährte Freiheit der Methode auch bei der behordlichen Kontrolle anerkannt und Gelegenheit gegeben werden, ihre besonderen Leistungen zur Anschauung zu bringen. In der Reifeprüfung sei an Stelle der Übersetzung eine freie Arbeit bezw. Nachbildung im Französischen und Englischen zu gestatten, wenigstens aber soll bei der Übersetzung ins Deutsche auch das fremdsprachliche Diktat als Leistung in Anschlag gebracht werden. Vgl. dazu F. Dörr, K. Kühn u. a. *Freie Arbeiten im Französischen und Englischen in den Reife- und Abschlufsprüfungen*, PW. 9, 96—98 und unten S. 11.

Über die Leipziger Verhandlungen ist reichlich Bericht erstattet worden. PW. 9, 280; von Dr. M. Goldschmidt, *Hauptversammlung des Verbandes der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft in Leipzig* (4.—7. Juni 1900), PA. 42, 449—455; Prof. E. F. Riemann, *Bericht über die IX. Hauptversammlung des Verbandes der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft*, ZPhP. 7, 318—321; Rud. Alscher, *Der IX. Neuphilologentag*, ZR. 25, 588—593. Die von der Versammlung angenommenen

Sätze fordern: die Unterrichtssprache ist französisch bezw. englisch; die Übersetzung in die Muttersprache wird auf die Fälle beschränkt, wo formelle Schwierigkeiten dazu zwingen, Übersetzung in die Fremdsprache wird nur gelegentlich geübt. Die Grammatik wird in übersichtlicher Weise zusammengefafst und durch vergleichende Behandlung vertieft; die stilistisch-idiomatische Seite des Sprachstoffs tritt im Unterricht besonders hervor; die Klassenlektüre giebt der modernen Prosa den Vorzug, namentlich solcher, die in das fremde Volkstum einführt. Die 8—10 jährlich anzufertigenden Klausurarbeiten tragen vornehmlich den Charakter der Nacherzählung oder Nachbildung.

Wir verzeichnen folgende Abhandlungen über methodische Fragen.

L. Bahlsen, *Einige neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts.* ein in der Zsch. Der Unterricht 1, 23—53 abgedruckter, in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft gehaltener Vortrag, charakterisiert die Stellung der Berliner Neusprachler zur Methodenfrage als vermittelnd; er beklagt die Schwierigkeit, den heterogenen Forderungen der neuen prfs. Lpl. gleichmäfsig gerecht zu werden, glaubt aber, dafs die Realanstalten in erster Linie zur Erfüllung der praktischen Anforderungen verpflichtet sind.

Eine wahre Umwälzung auf dem Gebiet der Erlernung neuerer Sprachen führt Dr. K. Baerwald herbei in den beiden Schriften: *Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Eine methodische Untersuchung auf Grundlage praktischer Unterrichtsversuche* und *Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule?* Der Verf. stellt in der zweiten Schrift die vielfachen Schwierigkeiten dar, die bei klassenmäfsigem Betrieb der Sprech- und Schreibfertigkeit in einer fremden Sprache entgegentreten. Den Sprechübungen mangele es an Zusammenhang mit dem wirklichen Leben, und bald sei daher ohne fortgesetzte Übung das einmal Erlernte vergessen. Die andere Arbeit führt aus, dafs zuerst nur die rezeptive (nach des Grafen Pfeil Ausdruck) Spracherlernung, also das mit Auge und Ohr arbeitende Einlesen, zu üben ist, und erst später die produktive, sprechen und schreiben, sich hinzugesellen darf. Der rezeptive Unterricht müsse auf breiter Grundlage angelegt werden, denn nur dann sei es dem Schüler leicht zur produktiven Erlernung der Sprache fortzuschreiten. Der Schulunterricht darf sich allein auf den rezeptiven Teil beschränken, da die meisten Menschen die Beherrschung einer Fremdsprache überhaupt nicht nötig haben. Wer sie braucht, kann sie später immer noch erwerben. Nur Ein Zweig des produktiven Verfahrens gehe die Schule an: die Einübung der Grammatik. Dazu wie zur Erlernung der Vokabeln empfiehlt Baerwald ein „Summationsverfahren“: der Schüler soll bei jedem ihm zum zweiten Male begegnenden Worte an die Stelle des ersten Vorkommens erinnert werden, bezw. sie nachschlagen und dadurch das Wort sich fester einprägen. Die Mühe sei klein, der Zeitverlust — $^1/_4$ Minute — komme nicht in Anschlag. Ist ein Wort etwa viermal erwähnt, so hört dieses Verfahren auf.

Die Schilderung einer Lehrstunde giebt ein Bild der Methode. J. Resch, ZR. 25, 30, teilt Baerwalds Meinung, dafs dem Schulunterricht nur Grammatik und Lektüre ein geeignetes Übungsfeld darbieten, stimmt aber nicht zu in betreff der Reihenfolge der Übungen, wie sie B. vorschlägt, indem ihm Aneignung der regelmäfsigen Formenlehre, der häufigsten Anomalieen und der Hauptregeln der Syntax für die unerläfsliche Grundlage jedes halbwegs korrekten Sprachwissens und -könnens gilt. B. trägt seine Sätze mit Begeisterung und Zuversicht vor, als ob der von ihm empfohlenen Methode die Zukunft schon gesichert sei. Und doch liegen noch keine Erfahrungen vor, da bisher nur im Privatunterricht und am pädagogischen Seminar in Jena Versuche angestellt sind, die dann freilich den Verf. völlig befriedigt haben. Vgl. Gm. 18, 87 (Huendgen), ZöG. 51, 40 (Alscher).

Der Aufsatz von Fr. Vogel, *Die induktive Methode*, BbG. 35, 679—684, ist zwar nicht eigentlich für Neusprachler geschrieben, bietet aber des Beherzigenswerten auch für sie genug. „Eine Lieblingssünde der induktiven Methode ist es, die Grammatik beiseite zu schieben und das Lesebuch in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.“ Da gehe denn mit Erklärungen viel Zeit verloren, und die Übung komme darüber zu kurz. Während sich die Anhänger der induktiven Methode am liebsten auf die Übersetzung aus der fremden Sprache beschränken, redet V. fleifsiger Übung des Hinübersetzens das Wort; er erklärt es für eine Verkehrtheit, diese Methode für alle Fächer und auf allen Altersstufen in gleicher Ausdehnung verwenden zu wollen. Daran knüpft Chr. Eidam *Weitere Bemerkungen zur induktiven Methode und zur Sprachenfolge*, ebda., 36, 193—209: nur extremen Reformern, nicht gemäfsigten, meint er, gelten die Ausführungen Vogels. Er tritt dem Vorschlage bei, auf dem Gymnasium das Französische als erste Fremdsprache zu lehren und durch seinen Betrieb neben dem Unterricht in der Muttersprache den Schülern die zum erspriefslichen Studium des Lateinischen erforderliche geistige Reife und die notwendigen grammatischen Vorkenntnisse mitzuteilen. Über dieselbe und einige andere Fragen verbreitet sich Chr. Eidam in dem Vortrag: *Über Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht*; ein Auszug: *Einige Gedanken über Gymnasialreform* steht PW. 9, 87. Hier wird ebenfalls die Priorität des Französischen verfochten; die Schüler sollen dadurch geschickt gemacht werden, später den Anforderungen der modernen Zeit zu entsprechen. Blofse Sprachfertigkeit sei kein Ziel des Gymnasialunterrichts, wohl aber sei das Französische geeignet sprachbildend zu wirken und gründliche Sprachkenntnis zu übermitteln. Der Anfang des lateinischen Unterrichts soll nach Quarta hinaufgeschoben werden. Vgl. Herberich, PA. 42, 689.

E. Mackel, *Das Französische am Gymnasium*, BhS. 17, 91—94, wird wohl selbst nicht den Anspruch erheben, etwas neues auf den Plan gebracht zu haben. Er empfiehlt ernsten Betrieb der Grammatik, ohne deren Beherrschung alle übrigen sprachlichen Kenntnisse schwankend bleiben und der Charakter des Schülers gefährdet werde. Die gram-

matischen Kenntnisse müssen induktiv aus der Lektüre gewonnen werden, die Lesestücke für den Elementarunterricht diesem Zweck entsprechend zurechtgemacht sein. Die Übersetzung ins Französische ist beizubehalten wie das Extemporale; Pflege der Aussprache ist eine der wichtigsten Aufgaben des Sprachunterrichts, Sprechübungen knüpfen an die Lektüre an. Auch was M. hinsichtlich der Lektüre beibringt, ist nicht neu, und dafs die von ihm vorgeschlagenen Werke bereits seit Jahren stark im Gebrauch sind, zeigt ein Blick in die Programme. Gegen *Cicéron et ses amis*, ein von M. empfohlenes Buch, habe ich schon früher Einwand erhoben, besonders als Lektüre des Gymnasiums, wo doch wahrlich des Cicero schon übergenug und die Forderung: moderner Stoff in moderner Sprache recht und billig ist.

Ott, *Die Ziele des französischen Unterrichts am Gymnasium*, BbG. 35, 801—805. Wenig erbaut von den gegenwärtigen Verhältnissen am bayerischen Gymnasium, erklärt der Verfasser selbst die milden Zielforderungen für unerfüllbar: die Fähigkeit, ohne vielen Gebrauch von Hilfsmitteln einen Schriftsteller gründlich zu verstehen, der Besitz einer ausreichenden Grundlage zum freien Gebrauch der Sprache. Besonders bestehe die Gefahr, dafs bei der Schriftstellerlektüre über dem Formalen und über der Pflege blofser Fertigkeiten die höheren Gesichtspunkte vernachlässigt werden, die der ethischen, intellektuellen und ästhetischen Bildung dienen. Unter einer hinreichenden Grundlage zum freien Gebrauch der Sprache sei zu verstehen: lautrichtige, fliefsende Aussprache, sichere Kenntnis der Grammatik, Gewöhnung des Ohrs an den fremden Laut, ein in den Grenzen des Gebräuchlichsten gehaltener Wortvorrat, einige Übung im Stellen und Beantworten französischer Fragen. Um dieses Ziel zu erreichen, mufs der Lehrer über eine gröfsere Stundenzahl verfügen als bisher und die Übersetzung ins Französische bei der Abgangsprüfung in Wegfall kommen.

Bekanntlich gebührt das Verdienst, die Methode Gouin durch eine fachgemäfse Darstellung in Deutschland bekannt gemacht zu haben, Oberlehrer R. Kron, der zunächst im dritten Bande des NS., dann in einem eigenen Buche 1895 über dieses System der Sprachaneignung Bericht erstattete. Dieses Buch ist nunmehr in 2. Auflage erschienen, *Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis*, im wesentlichen ein Neudruck der ersten, doch sind die mittlerweile auf das Seriensystem bezüglichen Veröffentlichungen nachgetragen.

Österreichische Schulverhältnisse werden erörtert von Prof. A. Werner, der die Frage aufwirft: *Wie soll der Unterricht in der französischen Grammatik auf der österreichischen Oberrealschule betrieben werden, damit mangelhaften Ergebnissen bei den Übersetzungen aus der Muttersprache in die französische Sprache vorgebeugt werde?* ZR. 25, 321 bis 331. Anlafs dazu giebt die eigene und auch von andern nicht minder beklagte Wahrnehmung, dafs die schriftlichen Übersetzungen ins Französische den Anforderungen zu wenig genügen; er findet den Grund dieser Erschei-

nung in dem mangelhaften Betrieb der Grammatik. Ein Kompromifs zwischen der rein grammatischen und der analytisch-direkten Methode, wie ihn die „Instruktionen“ vertreten, bestehe darin, dafs einmal der Unterricht von Anfang an auf streng logisch-grammatische Grundlage gestellt wird, dafs die Übersetzungen in die fremde Sprache schon auf der Unterstufe, nicht erst auf der Mittelstufe beginnen, dafs die deutschen Texte sich inhaltlich an den französischen Lesestoff anschliefsen und nur die auf induktivem Wege gefundenen Sprachregeln einüben. Dafs der deutsche und der französische Unterricht in einer Hand vereinigt liegen, ist besonders in Mähren notwendig, wo wegen des czechischen Sprachunterrichts auf eine Erhöhung der französischen Stunden nicht zu hoffen ist.

Prof. Dr. J. Ellinger, *Bemerkungen zu dem das Englische betreffenden Teile der neuen Instruktionen für den Unterricht an Realschulen in Österreich*, ZR. 25, 135—144, spricht sich über diese auf dem Boden einer gemäfsigten Reform stehenden Instruktionen im allgemeinen günstig aus und beleuchtet auf Grund eigener Erfahrung die dort gegebenen Bestimmungen und Winke über Aussprache und Lesen, über die Auswahl und den Betrieb der Lektüre, Grammatik, schriftliche Arbeiten (E. vermifst die Forderung, auch Briefe abfassen zu lassen), Sprechübungen und Litteraturgeschichte.

Eine Änderung im sächsischen Lehrplan verlangt ein ungenannter Verfasser:

Über die Notwendigkeit eines vierstündigen englischen Unterrichts in den Primen des sächsischen Realgymnasiums, PW. 9, 173—175. In Erwartung eines Lehrplans, der den Beginn des englischen Unterrichts auf dem sächsischen Rgm. nach OIII verschiebt, fordert er für die Anfangsklasse vier, für die Sekunden drei und für beide Primen vier Wochenstunden. Drei Stunden in Prima erklärt er für unzureichend, da die zahlreichen Aufgaben, die hier zu erledigen sind — methodisch durchzuführende Wiederholung der Grammatik, intensiver Betrieb der Lektüre, Einführung in die Litteraturgeschichte, Anfertigung und Besprechung freier Arbeiten und freie Vorträge — in dieser Zeit nicht bewältigt werden können. Wir glauben, dafs auch vier Stunden dazu nicht genügen. Im ausgesprochenen Gegensatz zu Wendt legt Verfasser auf den Betrieb der Litteraturgeschichte ganz besonderen Wert: sie gilt ihm als ein dem fremdsprachlichen Unterricht unerläfslicher Bestandteil, dessen Wegfall den Bildungswert dieses Unterrichts erheblich herabsetzen und die Schüler der Oberklassen des Rgm. eines der vornehmsten Bildungsmittel berauben würde. Sie vervollkommnet den ästhetischen Geschmack und gewährt einen Einblick in die Geistessphäre unserer grofsen nachbarlichen Kulturvölker.

Äufserungen aus Württemberg:

Ziegler, *Grundsätze des neusprachlichen Unterrichts an Realschulen*, SwS. 16, 301—311, beklagt die Herrschaft des Ploetz an den württem-

bergischen Lehranstalten. Er wiederholt die oft vorgetragenen Bedenken gegen den alten Betrieb des neusprachlichen Unterrichts, kann aber auch den Lehrbüchern neuerer Richtung — Börner, Bierbaum — nicht zustimmen. Seine Forderungen sind: die grammatische Methode ist zu verwerfen; wochenlange Lautierübungen sind unzulässig; phonetische Umschrift ist zu meiden; der Anfangsunterricht beginnt mit Hör- und Sprechübungen; die Lektüre bildet den Mittelpunkt des Sprachunterrichts: sein Ziel ist Expositionsfertigkeit und freier Aufsatz; das Englische hat bei naturgemäfsem Unterricht auf lateinlosen Anstalten dem Französischen voraufzugehen.

Dr. J. Miller, *Der französische Unterricht an Mittelklassen*. KW. 7, 365—378 (ein auf der Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins gehaltener Vortrag), freut sich der Vermehrung der französischen Stunden an den Gymnasien Württembergs, beklagt aber, dafs im zweiten Jahre dieses Betriebs (Klasse V) nur zwei Stunden dem Gegenstande eingeräumt sind: eine sichere Aneignung des Pensums sei dabei nicht möglich, die Vermehrung der Stunden um eine dritte durchaus erforderlich. Auch Miller wünscht die grammatisierende Methode von den Gymnasien verbannt zu sehen; es sollen Lehrbücher der vermittelnden Richtung, am besten Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang, eingeführt werden. Wie sich der Stoff im Anschlufs an dieses Lehrmittel verteilt, wird kurz dargelegt. Verfasser schliefst mit den Thesen: der französische Unterricht soll an den gröfseren Anstalten nur solchen Lehrern anvertraut werden, die den Nachweis ihrer Befähigung dazu erbracht haben. Einrichtung von Ferienkursen ist im Interesse des französischen Unterrichts dringend zu befürworten.

Eine bibliographisch-kritische Übersicht über *Die Neusprachliche Reform-Litteratur* von 1894—1899 gab Hermann Breymann als Fortsetzung seiner Veröffentlichung von 1895, über die wir Jb. X, 1 gehandelt haben. Er berücksichtigt und verzeichnet zunächst Neuauflagen, sodann die neuen Schriften, und zwar theoretische Erörterungen, praktische Versuche, offizielle Verordnungen, öffentliche Verhandlungen. Ein „Rückblick“ (S. 58—80) bespricht in ruhig klarem und sachlichem Ton den Verlauf der neusprachlichen Bewegung, ihre Strömungen, ihre Ziele, ihre Erfolge.

2. Lektüre.

Die neusprachliche Lektüre an den höheren Lehranstalten des Grofsherzogtums Hessen bildet den Gegenstand einer Programmabhandlung von Prof. Dr. K. Gaul. Nachdem die nicht mehr ganz neue Klage über die Überproduktion an Ausgaben angestimmt und die Frage Chrestomathie oder zusammenhängende Schriftstellerlektüre gestreift ist, verzeichnet der Verf. auf Grund der Programme die während der letzten fünf Jahre auf den höheren Schulen des Grofsherzogtums gelesenen französischen und englischen Werke. Auch hier ist das Ergebnis: Zersplitterung und Regel-

losigkeit! Der Verf. stimmt daher dem schon früher gemachten Vorschlag zu, die zu lesenden Schriftwerke für jede Schülergeneration im voraus nach einem bestimmten Plane festzulegen; er schliefst mit der Mitteilung eines versuchsweise aufgestellten Lektürekanons.

Mit der Frage, wie *Die französische Lektüre in Obersekunda und Prima des Realgymnasiums* auszuwählen ist, beschäftigt sich Dr. Aug. Sturmfels, LL. 65, 52—79. Er teilt mit Kühn u. a. die Ansicht, dafs bei der Aufstellung eines Kanons die historische Reihenfolge des Lesestoffs zu beobachten sei und dafs jede Klasse eine in sich abgeschlossene, bedeutende Periode der französischen Geschichte kennen lernen müsse; und zwar soll dargeboten werden „die geschichtliche Entwickelung Frankreichs während der drei letzten Jahrhunderte in der Form von pädagogisch wertvollen, Frankreichs Land und Leute, Geschichte und Kultur der letzten drei Jahrhunderte behandelnden und die wichtigsten litterarischen Gattungen als historische Prosa, klassisches Lustspiel und Trauerspiel, modernes Lustspiel, Lyrik, wissenschaftliche Prosa und Erzählung darstellenden Texten hervorragender Schriftsteller und Dichter". Trotz der wiederholt hervorgehobenen zeitlichen Beschränkung will St. auch die Entstehung des französischen Volkes, seiner Sprache, des Einheitsstaates zu einem ferneren Mittelpunkt des Interesses erheben und auf die Entwickelung der lateinischen Laute, besonders der Vokale, eingehen — freilich ohne sich allzulange dabei aufzuhalten. Man wird fragen, was hat das mit der Lektüre zu thun? Gelegenheit zum Hinweis auf oft wiederkehrende lautliche Erscheinungen wird sich jederzeit bieten, und zufällig Gefundenes kann gelegentlich auch einmal zusammengefafst werden, aber eine systematische Lautlehre, wie sie hier angedeutet wird, gehört nicht auf die Schule. Nach dieser Abschweifung kommt St. auf die Lektüre zurück. Als Hauptaufgabe des ersten Halbjahrs der UI bezeichnet er die Vorführung der Zeit Ludwigs XIV nach ihrer politischen und litterarischen Seite: er empfiehlt dazu Voltaire, erst in zweiter Linie Duruy, ferner die Tragiker und Molière. Da dies eine zu starke Belastung der Klasse ergiebt, soll die OII im zweiten Semester eine Tragödie oder Komödie lesen. Im ersten soll die Klasse die Grammatik im Anschlufs an ein Werk der erzählenden Litteratur abschliefsen. Die Revolutionszeit, im Anschlufs an Mignet dargestellt, beschäftigt UI im zweiten Semester. Der OI wird die Gestalt Napoleons I zugewiesen, die der Schüler aus Laufrey und Taine kennen lernt; für die Restauration sollen Mlle de la Seiglière, vielleicht auch Bataille des dames und Gedichte Bérangers herangezogen werden; für das zweite Kaiserreich und den Krieg von 1870 bieten Sarcey oder d'Hérisson angemessenen Stoff. Wesentlich neuen Gedanken begegnen wir, wie man sieht, in dem Aufsatz nicht.

Mit unseren Schulausgaben und ihren Veranstaltern geht scharf ins Gericht P. Selge, *Das Elend der französischen Schullektüre und Vorschläge zur Abhilfe*. Zs. f. ufrz. Spr. 22, 224—230. Massenware, Fabrikarbeit, billig und schlecht! Besonders die Wörterbücher nachlässig zu-

sammengestellt! Die Auswahl sei oft leichtsinnig getroffen. Was soll z. B. die Schule mit Jagd- und Indianergeschichten anfangen? Die Anmerkungen seien am besten zu beseitigen, wenigstens sollten sie in ein besonderes Heft verwiesen werden; dann aber biete man nicht Vokabelübersetzung und grammatische Regeln, sondern sachliche Erklärungen und Parallelstellen. Selge verlangt, dafs das Lesebuch ein Kunstwerk und litterarisch bedeutend genug sei, um dem Schüler eine Vorstellung von dem Werte der französischen Litteratur zu geben. Das 19. Jhd. mufs in erster Linie berücksichtigt werden. Chrestomathieen, die, aus verschiedenen Schriftstellern zusammengesetzt, eine gemeinsame Idee zum Ausdruck und zur Anschauung bringen, sind erwünscht, doch dürfte diese Forderung des Verfassers, ein so trefflicher Gedanke ihr auch zu Grunde liegt, auf recht erhebliche Schwierigkeiten stofsen. Proben geschmackloser Behandlung eines Textes durch die Herausgeber giebt Dr. Konrad Meier, *Die Behandlung des Textes von Sandeaus Lustspiel Mlle. de la Seiglière in drei verschiedenen Schulausgaben* NS. 8, 306 ff.

3. Schriftliche Arbeiten.

Unter der Überschrift *Freie Arbeiten im Französischen und Englischen in der Reife- und Abschlufsprüfung* wird PW. 9, 96—98 über die Eingabe berichtet, die von einigen Schulmännern der Provinz Hessen-Nassau unter Führung von Prof. Vietor, F. Dörr, K. Kühn u. a. dem Unterrichtsminister vorgelegt worden ist, um die Zulassung freier Arbeiten in den neueren Sprachen bei der Reife- und Abschlufsprüfung zu erwirken. Die Forderung von 1891, so wird ausgeführt, durch eine Übersetzung in die fremde Sprache die Reife des Schülers zu erweisen, stimmt nicht mehr zu der in den Lpl. vorgeschriebenen Lehrweise, die die Sprache selbst, einschl. die Lektüre, in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt und den grammatischen Betrieb zurücktreten läfst; „der ihnen so gestellten Aufgabe, nach der alten (grammatischen) und der neuen (direkten) Methode zugleich zu unterrichten, sind die Lehrer nur in Ausnahmefällen gewachsen“. Aus der die Eingabe begründenden Anlage werden Auszüge mitgeteilt und die Wünsche für eine neue Prüfungsordnung dahin zusammengefafst, dafs die Übersetzungsaufgaben zu beseitigen sind, die freien Arbeiten Sicherheit in der Grammatik und eine gewisse stilistische Gewandtheit ergeben müssen, und der Nachweis des Verständnisses für schwierigere Punkte der Syntax im Anschlufs an die Lektüre geliefert wird.

F. Böckelmann, *Die schriftlichen Arbeiten im Französischen und die Reifeprüfung auf den Gymnasien*, ZG. 54, 257—261, tritt nachdrücklich für die schon mehrfach aufgestellte Forderung ein, dafs der französische Text der Prüfungsarbeit wirklich diktiert und der Ausfall dieses Diktats bei der Beurteilung der Arbeit in Anschlag gebracht werden mufs. Freilich bedeute diese, mit der Prüfungsordnung durchaus im Einklang stehende Forderung eine Erschwerung des Examens, doch sei eine

solche für das Fach dringend wünschenswert. Wer für die Beseitigung des Diktats wirkt, zerstöre einen lebensfähigen und fruchtbaren Zweig des französischen Unterrichts.

Karl Lentzner, *Zur Frage des englischen Aufsatzes, eine Gedankenlese*, ZbR, 8. 1—39, empfiehlt etwas breit und wortreich den Ersatz des französischen Aufsatzes durch den englischen. Er bestand einst an den Realgymnasien einiger deutscher Staaten, und man hat durchaus gute Erfahrungen mit ihm gemacht. Auch für die bayerische Mittelschule fordert L. die Einrichtung. Freilich — führt er aus — fehlen dazu die Lehrkräfte. Wie sie zu beschaffen, heranzubilden, wie wenig die Universitätsprofessoren, die kein Neuenglisch verstehen, dazu imstande, wird mit vielem Eifer und geringer Originalität breit getreten. Manches ist beifällig aufzunehmen: die Forderung, das Studium des Englischen und des Französischen zu trennen, die Verwerfung „der zeitraubenden und geisttötenden Übersetzungen".

Obl. Dr. Bech, *Zu den schriftlichen Arbeiten im Französischen auf der Realschule*, LL. 61, 71—92, berichtet über Arbeiten Quedlinburger Realschüler der 3. und 1. Klasse und teilt einige Aufsätze wörtlich mit. Seltsam ist es, wenn der Hauptgrund für den unbefriedigenden Ausfall einer Klassenarbeit darin gefunden wird, dafs die Zensurenkonferenz schon acht Tage vorher stattgefunden hatte!

4. Sprechübung.

Über den *Betrieb der Sprechübungen im neusprachlichen Unterrichte nach Umfang und Inhalt: a) an den Realanstalten, b) an den Gymnasien* verhandelte die 1899 tagende Direktorenkonferenz der Provinz Schleswig-Holstein. Der Debatte lagen von Direktor Dr. Willenberg aufgestellte Leitsätze zu Grunde; in folgender Fassung wurden sie von der Versammlung angenommen:

A. Realanstalten.

I. Umfang der Sprechübungen.

1. Im Anfangsunterrichte, dem als erste Aufgabe die Einübung der Laute zufällt, ist die Sprechübung ein unentbehrliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles.

2. Weiterhin mufs die Sprechübung gegenüber der Lektüre und dem grammatischen Pensum, das überdies an den lateinlosen Anstalten — namentlich im Französischen — die wichtige Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zu lösen hat, zurücktreten.

3. In den oberen Klassen nehmen die Sprechübungen wieder einen gröfseren Umfang an, ja es kann die Fremdsprache zur Unterrichtssprache werden, soweit besonders günstige Vorbedingungen vorhanden sind, die ihre Verwendung ohne Nachteil für die Gründlichkeit und wissenschaftliche Vertiefung des Unterrichts ermöglichen.

4. Da es sich um eine Gewöhnung handelt, ist möglichst in jeder Stunde ein Teil der Unterrichtszeit auf Sprechübungen zu verwenden.

II. Inhalt der Sprechübungen.

1. Unterstufe.

a) Auf der Unterstufe liefert den Inhalt der Sprechübungen einmal die Anschauung, die auch durch Bilder und Karten vermittelt werden kann.

b) Eine Fülle von Sprechstoff ergiebt sich sodann aus dem Gelesenen.

c) Zur Förderung der Sprechübungen sind auf der Unterstufe Questionnaires nicht zu verwerfen, welche sich an die Lektüre des Elementarbuches anschliefsen.

2. Mittelstufe.

a) Die Quelle des Sprechstoffs für die Mittelstufe ist vorwiegend der Inhalt der Lektüre.

b) Daneben können vom Lehrer vorgetragene kleine Erzählungen verwertet werden.

c) Karten und Bilder können ebenfalls passende Verwendung finden.

3. Oberstufe.

Auf der Oberstufe kann der Sprechstoff auch den Realien und der Geschichte und Litteratur des fremden Volkes entnommen werden.

4. Auf der Mittel- und Oberstufe sind sachlich und methodisch geordnete Vokabularien wohl verwendbar.

5. Bei den Sprechübungen der Unter- und Mittelstufe ist auf den früher behandelten Stoff thunlichst zurückzugreifen.

B. Gymnasien.

1. Die Sprechübungen an den Gymnasien können nur in IV. und III. einen bescheidenen Erfolg erreichen, in den übrigen Klassen sind sie aus Mangel an Zeit fallen zu lassen.

Man wird nicht umhin können die laue Stellung der Herren zu einem so wichtigen Faktor des neusprachlichen Unterrichts, wie die Sprechübungen es sind, zu beklagen. Wenn die der Unterstufe zugewiesene Übung auf der Mittelstufe unterbrochen wird, um in den oberen Klassen wieder einen gröfseren Umfang anzunehmen, so wird sich bald zeigen, dafs die anfangs auf die Sache verwendete Mühe vergeblich gewesen ist, und jeder Fachmann hätte den Schleswig-Holsteinischen Direktoren gesagt, dafs nirgends anhaltende, ununterbrochene Übung so notwendig ist wie bei dem mündlichen Gebrauch der fremden Sprache. Glücklicherweise wird dann später durch Angabe des Stoffes, aus dem die Übungen schöpfen sollen, zugestanden, dafs auch die Mittelstufe nicht gänzlich in Lektüre und grammatischem Pensum aufgehen soll. Warum der Versuch mit den vom Lehrer vorgetragenen kleinen Erzählungen nicht schon auf der Unterstufe gestattet sein soll, ist nicht einzusehen. Die Worte: „kann“, „können“, „wohl verwendbar“, „thunlichst“ geben den Thesen etwas merkwürdig Unbestimmtes; ganz entschieden aber mufs gegen die kümmerliche Rolle Verwahrung eingelegt werden, zu der die Sprechübung auf den Gymnasien verurteilt wird. Was nützt der bescheidene Erfolg in Quarta und Tertia, wenn nicht in Sekunda und Prima ein erheblicherer Erfolg in Aussicht gestellt wird? Da hätte man sich lieber kurzweg zu der Fassung entschliefsen sollen: an den Gymnasien können Sprechübungen nicht betrieben werden.

5. Schülerbriefwechsel.

Beachtenswerte Mitteilungen verdanken wir F. Baumann, der seine *Erfahrungen im internationalen Briefwechsel*, NS. 8, 337—344 veröffentlicht hat. Sie beziehen sich auf das Torgauer Gymnasium. B. spricht von der nicht selten, besonders bei jungen Franzosen, hervortretenden Neigung, mit Umgehung der Centralstelle sich Correspondenten zu verschaffen, von den Klagen über lästige Überwachung in den französischen Internaten, über die Verschiedenheit des Wertes der Briefe, wie sie durch das Alter und die Interessen der Briefschreiber bedingt sind. Auch er erblickt einen vornehmlichen Gewinn der Veranstaltung in der gegenseitigen Annäherung der beiden Nationen. Der Ausruf der Klassengenossen beim Eintreffen eines Briefes aus Deutschland ist beweiskräftig: „Oh! Qu'il a de la chance! Il a un correspondant allemand."

Seit dem Schlusse des Berichtsjahres ist dem Briefwechsel eine eigene, in drei Sprachen redende Zeitschrift gewidmet: *Comrades All. Annuaire de la Correspondance interscolaire.* Internationaler Schülerbriefwechsel, herausgegeben von W. F. Stead, Mieille und Martin Hartmann. Das zierliche, hübsch ausgestattete und mit Bildern geschmückte Heft bringt zahlreiche Nachrichten über den Schülerbriefwechsel, Briefe und einzelne Äufserungen aus dem Kreise der Beteiligten. Mehrere Briefe verdienen unsere Aufmerksamkeit, sie enthalten nicht selten anschaulich, zuweilen sogar geschickt geschriebene Schilderungen heimischer Landschaften, Zustände, Einrichtungen und tragen dadurch wesentlich dazu bei, in der Seele des Empfängers Interesse für das fremde Land und seine Bevölkerung zu erwecken und nützliche Realienkenntnis zu verbreiten.

6. Weiterbildung der Lehrer.

Das allgemein als nützlich und praktisch bewährt anerkannte Werk Ph. Rossmanns, *Ein Studienaufenthalt in Paris*, hat sich in seiner wesentlich veränderten, bedeutend vermehrten neuen Auflage der Unterstützung vieler, an Erfahrung und Beobachtung reicher Fachgenossen, besonders A. Brunnemanns, zu erfreuen gehabt. Ein Neuphilologe, der sich aufmachen will, um in Frankreich sein sprachliches Wissen und Können zu vervollständigen, findet in diesem Buche nunmehr alles, was er braucht, ja fast mehr als dies! Werden ihm doch im ersten Abschnitt sogar die Erwägungen gedruckt vorgelegt, die er vor der Reise anstellen mufs: in welchem Alter er sich befinden, wohin er sich wenden, welcher Jahreszeit er den Vorzug geben soll! Sehr wertvolle Winke für den Aufenthalt in Frankreich selbst findet er sodann im zweiten Teile, der von den Mitteln zur Erlangung einer praktischen Sprachbeherrschung handelt, vom Unterkommen in Paris — Stadtteile, Vororte, Familienpensionen; es werden Adressen und Empfehlungen mitgeteilt — ferner von der Schulung der Hör- und Sprechorgane, von den Ferienkursen der Alliance française.

Die starke Hälfte des Buches, S. 56—124, füllt der dritte, Realienkenntnisse überschriebene Teil: er enthält höchst schätzenswerte Mitteilungen über französisches Unterrichts- und Erziehungswesen, über das Pariser Leben, neuere Litteratur und Kunst, Zeitungen und Bücher, alles von reichlichen Litteraturnachweisen begleitet, so dafs jeder imstande ist, von den hier gewährten Anregungen aus seinen Sonderinteressen entsprechend seine Studien zu verfolgen und zu vertiefen. Ber. gesteht gern, dafs er mit grofsem Vergnügen diesen Abschnitt des Buches gelesen und mit ebenso grofsem Nutzen wiederholt schon zu Rate gezogen hat. Sicherlich wird es den deutschen Neuphilologen zum Segen gereichen. Sorgsam gearbeitet und warmer Empfehlung wert nennt es Engwer, Archiv 106, 228.

Berichte über Studienreisen nach den Ländern französischer Zunge behandelt R. Kron, Gm. 18, 533. Teilnehmer an in- und ausländischen Ferienkursen haben auch in diesem Jahre ihre Erlebnisse zur Ermunterung Zaghafter mitgeteilt, in erster Linie Ad. Bechtel, *Der französische Ferienkurs in Grenoble 1899*, ZR. 24, 641—651, der mit sicherem Blick für das, worauf es ankommt, und in vollem Bewufstsein dessen, was er will, von der äufserst vielseitigen Veranstaltung viel Wertvolles und Interessantes zu erzählen weifs. Genf wird als Studienaufenthalt von Truelsen empfohlen, *Auf Studienurlaub in Genf*, PW. 9, 246ff. Er giebt über die dortige Universität und ihr neufranzösisches Seminar Auskunft, über die für Deutsche besonders wichtigen Cours libres et gratuits, auch über das Alltagsleben, die Bildungsmittel aufserhalb der Universität, einige Knabenschulen, an denen er hospitierte, und über die sprachlichen Verhältnisse. Prof. Ludwig, *Voyage d'études dans la Suisse française*, KW. 6, 441, schildert den Ferienkurs in Neuchâtel; Dr. Jansen, *Osterferien eines Deutschen in Paris*, ZfS. 11, 193—205, berichtet über die Comité des voyages d'études in Paris und ihre Zeitschrift l'Informateur, über die Résidence universitaire; er schildert eine Prüfung an der Ecole alsacienne, spricht über Theatervorstellungen, Vorlesungen an der Universität u. a. m. und giebt dem reisenden Neusprachler beachtenswerte Winke. Über die von Dr. Lentzner ins Leben gerufenen Augsburger Ferienkurse erfährt man näheres durch Ludw. Geyer, *Zweiter bairischer Ferienkurs für englische Sprache für Lehrer und Lehramtskandidaten*, ZbR. 7, 318; über die in der ersten Hälfte des August 1899 abgehaltenen Kurse in Göttingen durch G. Reinecke, PW. 9, 117 und Obl. von Haag, ZfS. 11, 327. Wieviel Wert diesen Kursen beizulegen ist, hebt vortrefflich hervor W. Fries, *Einige Bemerkungen über die praktische Ausbildung der Neuphilologen*, LL. 63, 100—104: der erfahrene Schulmann fordert hier nicht nur, wie vor ihm zahlreiche andere, die Anstellung tüchtiger Ausländer als Lektoren an den Universitäten, sondern ganz besonders Besuch der im Auslande bestehenden Ferienkurse seitens der im Lehramt stehenden Neuphilologen.

Anders als es in den oben erwähnten Schriften geschah, hat Dr.

Bruno Eggert einen Aufenthalt in Paris litterarisch verwertet: *Phonetische und methodische Studien in Paris, zur Praxis des neusprachlichen Unterrichts.* Er will an einigen wichtigen Einzelheiten aus der Fülle des Stoffes, der sich zu neusprachlichen praktischen Studien in Paris darbietet, die Momente hervorheben, „die der praktischen Ausbildung des deutschen Neusprachlers dienlich scheinen, die geeignet sind seine Urteilsfähigkeit in sprachlichen Dingen zu erweitern, seine sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln und ihm Anregung zur Praxis seines eigenen Unterrichts zu gewähren". E. giebt zunächst eine Darstellung der in Frankreich bestehenden Auffassung des Begriffs Aussprache und von den unterrichtlichen Veranstaltungen zu ihrer Pflege (Cours de diction, P. Passy, Rousselot), um dann zu der kritischen Schulung überzugehen, die der in Frankreich weilende Fremde seinem Gehörorgan und seinen Sprachwerkzeugen muſs angedeihen lassen. Feine Beobachtungen sind in dem Abschnitt über die französische Aussprache des Deutschen niedergelegt. Eine eingehende Schilderung widmet der Verf. dem Sprachunterricht auf den französischen Schulen; im Schlufskapitel spricht er sich über praktische Übungen zur Sprechfertigkeit aus. Es liegt hier eine sehr ernste, gewissenhafte Arbeit vor, die imstande ist in den beteiligten Kreisen reichen Segen zu stiften. Vgl. Lit. Cbl. 1900, No. 25.

Ein in der philologischen Sektion des VII. deutsch-österreichischen Mittelschultages zu Wien gehaltener Vortrag von Al. Seeger, *Über die französischen und englischen Fortbildungskurse für die neusprachlichen Lehrer an Mittelschulen.* Msch. 14, 119—126, berichtet über die in Österreich durch Erlafs vom 25. 12. 98 ins Leben gerufenen Fortbildungskurse, zwei französische, zwei englische, die mit erfreulichem Erfolge in Wien gehalten werden; er schildert das dort eingeschlagene Unterrichtsverfahren und begründet eine von der Versammlung später einstimmig angenommene Resolution, den Minister zu bitten, diese Kurse in Wien dauernd zu erhalten und durch Eröffnung ähnlicher Kurse in der Provinz auch den dort an Mittelschulen wirkenden Lehrern der modernen Sprachen die Vorteile dieser Einrichtung zuzuwenden.

An dieser Stelle sei auf zwei Werke hingewiesen, die, sehr verschieden voneinander, dem Lehrer des Französischen willkommen sein werden. In der Sammlung Göschen veröffentlichte Ad. Zauner u. d. T. *Romanische Sprachwissenschaft* eine dem gegenwärtigen Stande der romanischen Philologie entsprechende, recht übersichtliche Darstellung dieser Disziplin; Dr. Ed. Koschwitz liefs die zweite vermehrte und verbesserte Auflage seiner *Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen* erscheinen, in der über die verschiedensten, Studium und Ausbildung betreffenden Fragen Auskunft erteilt, u. a. auch über Studienreisen ausführliche Anweisung gegeben wird.

Betrachtungen und Vorschläge betreffend die Gründung eines Reichsinstituts für Lehrer des Englischen in London hat Karl Breul (Cambridge University Reader in Germanic) dem Leipziger Neuphilologentage

vorgelegt. Vertraut mit den englischen Verhältnissen und den Bedürfnissen der deutschen Schule, getragen von warmer Begeisterung, erörtert Breul eine Reihe von Einzelfragen: Lage des Instituts, Gebäude, Bibliothek, Leitung, Anzahl und Pflichten der Mitglieder u. a. m. Als Hauptgegenstände der Vorlesungen und Übungen empfiehlt er: Abfassung schriftlicher Arbeiten in englischer Sprache, idiomatische Übungen, Übungen über englische Aussprache und Phonetik mit Berücksichtigung der Hauptfehler der englisch sprechenden Deutschen, Interpretation neuerer englischer Schriftsteller, besonders Schulautoren, mit eingehender Realienerklärung, neuere und neueste englische Litteratur, die englische Presse, Schul- und Universitätsleben, Verfassung, Bürgerkunde, Geschichte und Geographie Englands. Die zuletzt aufgeführten Fächer können freilich auch in Deutschland ausreichend studiert werden.

Hier darf einer Einrichtung nicht vergessen werden, die zwar in erster Linie zum Vorteil der Schüler getroffen wurde, indessen der Weiterbildung der Lehrer unverkennbar erheblichen Vorschub leisten mufs, der *Veranstaltung fremdsprachlicher Recitationen durch geborene Ausländer*. Durch ein Rundschreiben vom 28. Oktober 1900 forderte Prof. M. Hartmann die Schulvorstände auf, während der ersten Monate des folgenden Jahres ihren Schülern Gelegenheit zur Übung des Ohres am fremdsprachlichen Worte zu gewähren, indem sie wohlgeschulten französischen und englischen Recitatoren, die eine Reise durch Deutschland machen würden, die Aula ihrer Anstalt öffneten. Prof. Hartmann berichtet nunmehr in den *Mitteilungen der deutschen Centralstelle für neusprachliche Recitationen No. 1* von dem Erfolge der Aufforderung: Mr. S. Lewis Hasluck von der Londoner Polytechnic School of Elocution sprach sechzehnmal in elf verschiedenen Städten vor etwa 3000 Schülern und einigen Hundert Erwachsenen, M. René Delbost aus Paris 53 mal in 37 Städten vor etwa 11 000 Schülern. In Berlin beteiligte sich nur eine einzige Anstalt (h. Mädchenschule)! Ferner recitierten die Herren Michel Jouffret, Charléty, Bornecque, von denen der letztere in sehr fesselnder Weise von seiner Recitationsreise berichtet: *Un voyage de récitations en Allemagne*. RU. 1900, 468—476. Vgl. auch Gündel, *Die Recitationen Jouffrets*, NS. 8, 99—103. Da sich die Veranstaltung nach wohldurchdachten Grundsätzen regelt, die Leitung in sachkundigster Hand liegt und auf deutscher wie fremder Seite der löblichste Eifer waltet, so wird den Schulleitungen die Sache sehr bequem gemacht und der beste Erfolg garantiert. Das Verständnis des zu Hörenden kann dem Schüler durch voraufgehende Lektüre erleichtert werden, da für wenige Pfennige *Recitationshefte* zu kaufen sind (P. Stolte, Leipzig), welche die Texte enthalten. Mit Recht macht Hartmann darauf aufmerksam, dafs es für den Lehrer selbst, der Tag für Tag gegen fehlerhafte Sprachgewohnheiten und Neigungen seiner Schüler zu kämpfen hat, von unschätzbarem Werte ist, zuweilen echte und reine Sprache zu hören und seine eigene Fertigkeit in der fremden Sprache in gewissen Zwischenräumen zu kontrollieren; und Bornecque

schliefst seine Ausführungen mit dem Wunsche, solche Wanderrecitationen auch in Frankreich eingeführt zu sehen. Erquickend aber ist es, wenn der Franzose Jouffret von dieser Veranstaltung schreibt: le meilleur moyen de susciter dans les cœurs plus d'harmonie et de solidarité, c'est de faire pénétrer dans les esprits plus de lumière et de mutuelle intelligence.

7. Der Erlafs vom 31. Juli 1900.

Das arrêté des französischen Unterrichtsministers betr. la simplification de la syntaxe française hat viele Federn in Bewegung gesetzt. Meist begnügte man sich, wie G. Herberich, *Eine Verordnung des französischen Unterrichtsministers u. s. w.*, PA. 42, 641, mit einem blofsen Abdruck; andere, wie Dr. Maler, *Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax*, SwS. 17, 269—277 versuchten durch Verweise auf gebräuchliche Schulgrammatiken eine Art Kommentar hinzuzufügen. W. Metzger, *Änderungen in der französischen Grammatik*, SwS. 17, 277—281, steht dem Erlafs unfreundlich gegenüber und teilt die darauf bezüglichen, etwas zopfigen Bemerkungen Brunetières, La Réforme de la Syntaxe, Revue des deux mondes 161, 133 mit, die offenbar den Anschauungen der Akademie entsprechen. K. A. M. Hartmann, *Wie haben sich die Lehrer der französischen Sprache in Deutschland zum Erlasse des französischen Unterrichtsministers Georges Leygues vom 31. Juli d. J. betr. Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax zu stellen?* NS. 8, 473 weifs der Verordnung praktische Seiten abzugewinnen. Ausführliches berichtet Hermann Heim *Zur Reform der französischen Orthographie und Syntax* ebda. 397 ff. Recht brauchbar und handlich erweist sich der von Paul Schumann veranstaltete Abdruck der Verfügung. *Die amtliche Verordnung des französischen Unterrichtsministeriums über die französische Grammatik*, in der dritten uns vorliegenden Auflage vermehrt durch den sehr lesenswerten Ausschufsbericht des Herrn P. Clairin.

Das beste, was dem Ber. über die Sache zu Gesicht gekommen, ist die Äufserung Ad. Bechtels, *Eine Reform der französischen Syntax und Orthographie*, ZR. 25, 577—587. Hier wird die Verfügung ruhig und sachkundig behandelt. Die von ihr betroffenen Punkte werden aufgezählt: daran schliefsen sich praktische Winke für den Unterricht und Hinweise auf den gegenwärtigen, den bisher gelehrten grammatischen Regeln zuwiderlaufenden Sprachgebrauch. Der Lehrer des Französischen soll in dem Erlafs eine wertvolle und erspriefsliche Förderung seiner Thätigkeit erblicken. „Wir hoffen, dafs unsere Schulbehörden die Vorteile dieser Reform baldigst unsere Schuljugend geniefsen lassen werden, indem sie den Lehrern gestatten, ihren Unterricht von allen in dem arrêté des französischen Unterrichtsministers aufgeführten Subtilitäten und Chinoiseries, wie Francisque Sarcey sie genannt hat, zu entlasten und den Verfassern von Lehrbüchern das Volumen dieser durch die Elimination der als überflüssig oder schädlich erkannten Sprachregeln zu reduzieren.“ Bekanntlich ist diese Hoffnung durch den französischen Unterrichtsminister

selbst vereitelt worden: er hat seine Verfügung zurückgezogen und durch eine andere vom 26. Febr. 1901 ersetzt. Im Anschlufs daran erschien *Ergänzungsheft zu jeder franz. Grammatik. Die französische Orthographie und Vereinfachung der Grammatik für Schüler und Schülerinnen*, bearbeitet von Dr. Ludw. Hasberg; hier sind die Vereinfachungen, nach Wortarten geordnet, zusammengestellt.

II. Französisch.

1. Schulgrammatik.

Als ein mehrbändiges Unterrichtswerk erschien *Grammaire et Lectures françaises à l'Usage des Ecoles allemandes* par P. Banderet et Ph. Reinhard, 4. bezw. 5. Auflage. Der erste Teil, für den Elementarkursus bestimmt, übt die Aussprache, die Deklination, d. h. hier das Substantiv mit seinen Attributen, avoir, être und die lebende Konjugation. Die Belehrungen über die Aussprache — speziell für Süddeutsche — sind sehr knapp, werden aber recht praktisch an kleinen Mustersätzen geübt. Der Lesestoff ist umfangreich, die darin gebotenen Vokabeln zahlreich. Die Verf. bemühen sich mit Glück Forderungen der Gegenwart Rechnung zu tragen, indem sie überall von der fremden Sprache ausgehen, die Regel aus Beispielen finden lassen und den Schüler zu mündlicher und schriftlicher Äufserung über die ihn umgebenden Gegenstände anleiten. Da indessen auf Erzählungen und Bilder verzichtet wird, so bleibt das Sprechmaterial vor der Hand recht einfach, und hie und da regt sichs wie im verflossenen Ollendorf: As-tu fermé la fenêtre? Oui, j'ai fermé la fenêtre, mais je n'ai pas fermé la porte. Immer nur la vie quotidienne — das ist doch langweilig. Der zweite Teil belehrt über Pronomina und die Konjugation auf -ir -re -evoir. Man atmet auf, wenn man auf S. 6 zu der ersten Erzählung Le petit mouton gelangt, wenn nun Dialoge und Anekdoten in schneller Folge sich einstellen: es ist sogar von Tell und Münchhausen die Rede, und am Schlusse stehen Gedichte. Auch hier ist die Zahl der dargebotenen Vokabeln ansehnlich, der grammatische Stoff wird fleifsig hin- und herbewegt, Sprech- und Schreibübungen fehlen bei keiner Lektion. Den Inhalt des dritten Teils bilden die Verbes passifs et pronominaux, Verbes irrégulaires, Règles du Subjonctif et du Participe: auch hier dieselben Vorzüge und Fehler: geschickte Darbietung und Verarbeitung des grammatischen Stoffes und eine farblose, wenig anregende Lektüre. Ein *Vocabulaire* zu allen drei Teilen ist besonders erschienen. *Résumé de Grammaire française (avec Exercices) à l'Usage des Ecoles secondaires supérieures et Progymnases* par Paul Banderet, 3. Auflage, schliefst sich dem gröfseren Werke an. Es sollen die von den Schülern auf nicht systematischem Wege gesammelten Kenntnisse der Syntax gruppiert und geordnet wiederholt werden und zwar, worauf der Verf. ganz besonderes Gewicht legt: en obligeant maître et élèves à ne s'ex-

primer qu'en français. Gilt ihm doch der in französischer Sprache erteilte Unterricht als ideal — uns auch, doch nur wenn man auf französische Fassung der Regeln verzichtet. Und gerade darin sieht Banderet einen besonderen Vorzug seines Buches.

Dem Elementarunterricht dient der erste Teil des *Lehr- und Lernbuchs der französischen Sprache* von J. Pünjer, der in 5. Auflage erschienen ist. Hier haben die 24 ersten Lektionen des viel gebrauchten Buches eine Umarbeitung erfahren, die „der berechtigten Forderung, gleich am Anfang das Verb auftreten zu lassen", genügt. Während in der 4. Auflage erst in Lektion 19 Formen wie nous taillons, il sème auftreten, begegnen jetzt schon in der dritten verdoient et fleurissent, plantons-nous u. a. Von dem *Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* von Prof. Dr. O. Ulbrich ist eine B-Ausgabe veranstaltet worden. Das Buch, das einst bei seinem ersten Erscheinen berechtigtes Aufsehen erregte, hat seine Gestalt hier wesentlich verändert. Man war mit der Wahl der in den Lesestücken enthaltenen Stoffe unzufrieden, man beklagte sich, Scipion, Cortez et les Mexicains, Xénophon und Hercule in den ersten Wochen des französischen Unterrichts fortwährend nennen zu müssen: man tadelte auch wohl die grofse Anzahl der deutschen Übungssätze. Die vorliegende Ausgabe des vortrefflichen Lehrmittels beseitigt alle Lesestücke, die der Geschichte und Sage des klassischen Altertums entlehnt waren, und ersetzt sie durch solche, „welche sich entweder auf Frankreich und seine Geschichte beziehen oder in anziehender Form den Wortschatz des gewöhnlichen Lebens darbieten". So hat jetzt Henri IV. die Stelle Scipios erhalten, es folgt ein Stück über die Grenzen, Gebirge und Flüsse Frankreichs, ferner liest man zwei Abschnitte La France, drei über Jeanne d'Arc. Die deutschen Übungssätze sind vermindert worden: für häusliche Aufgaben ist durch französisch gestellte Fragen gesorgt, die als C jeder Lektion beigefügt sind. Der Anhang und der grammatische Teil sind unverändert geblieben. — *Die Französische Sprachschule für die Unterstufe* von J. Bechtle will solchen Schulen dienen, an denen Anhänger der alten und der neuen Methode neben einander unterrichten. „Es will dem französischen Unterricht seinen formal bildenden Wert durchaus wahren und doch den berechtigten Forderungen der neueren Pädagogik und auch dem praktischen Bedürfnis Rechnung tragen, soweit dies im Klassen- und Massenunterricht möglich ist." Der erste Abschnitt (Lautlehre. Aussprache-Übungen.) ist offenbar mit grofser Sorgfalt und mit Benutzung wertvoller Hilfsmittel zusammengestellt. Verf. mochte fürchten, dafs diese Übungen allzu trocken seien, um den Schülern Interesse abzugewinnen; daher fügte er zur Belebung, aber auch zur weiteren Übung der Aussprache Scherzreden und -reime und einige Chansons bei, die nach bekannten Melodieen gesungen werden können. Es folgt die systematische Grammatik, geordnet nach den Wortarten: nur das Notwendige ist berücksichtigt. Die Eigentümlichkeit des Übungsbuches besteht darin, dafs jeder der aus Einzelsätzen bestehenden Texte einen bestimmten Begriffskreis aus

dem Anschauungsgebiete des Schülers umfafst, also eine gewisse Einheit hergestellt ist, um die sich das sachliche Interesse dreht, z. B. le maitre et l'écolier, la famille, le jardinier et le jardin. Diesen Sätzen folgen darauf bezügliche Fragen und Übungsaufgaben (durch Konjugieren von Sätzen u. dgl.) in französischer, sowie Übungssätze zum Übersetzen in deutscher Sprache. In dem an vierter Stelle stehenden Lesebuche begegnet in reicher Fülle das, was Ulbrich soeben aus seinem Elementarbuche entfernt hat: mit den Lectures intuitives kann man sich indessen recht einverstanden erklären. Das Buch macht den Eindruck eines gewissenhaft und fleifsig gearbeiteten, auf reicher Lehrerfahrung und gründlichem Studium beruhenden Werkes.

Ein Buch, das in zehn Jahren neunmal aufgelegt ist, mufs die Aufmerksamkeit in hohem Grade erregen, zumal wenn es eine Schulgrammatik ist. Der erste Teil des *Lehrbuchs der französischen Sprache für Bürgerschulen* von H. Enkel, Dr. Th. Klähr und H. Steinert, sämtlich in Dresden, trägt diese Zahl der Auflage. Es sucht „den Forderungen gerecht zu werden, welche die neuere Methodik an den französischen Sprachunterricht auf der Elementarstufe stellt". Es geht durchaus von der Anschauung aus: Klasse, Kleidung, der menschliche Körper, Haus und Garten, Dorf und Stadt geben die Anschauungsstoffe her, an die sich alle Übungen, mündliche wie schriftliche, knüpfen. Von Anfang an reihen sich an die Lektüre und Übersetzung eines Textes Fragen nach dem Inhalt, so dafs die Konversation möglichst bald in Flufs kommen mufs. Aus den Texten werden auch die grammatischen Erscheinungen gewonnen. Übersetzung deutscher Einzelsätze ins Französische wird nicht verschmäht, Belehrung über die Aussprache wird dem Lehrer überlassen. Der zweite Teil (4. Aufl.) ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie der erste. Er beschäftigt sich mit den Unregelmäfsigkeiten der Verbalflexion, dem Pronomen und den wichtigsten syntaktischen Erscheinungen. Leider ist auch hier in den Lesestücken das spezifisch französische Element stark vernachlässigt, obgleich doch sicherlich auch dem Realschüler die Kenntnis des fremden Landes und Volkes ersprieflich ist. Einen übersichtlichen Abrifs der französischen Formenlehre mit Berücksichtigung einfacher syntaktischer Erscheinungen giebt Max Johannesson im ersten Teil seines *Französischen Übungsbuchs für die Mittelstufe im Anschlufs an das Lesebuch. — Einige sehr wichtige Regeln der französischen Grammatik für Anfänger* von F. de Z. Cox, soll „jungen Studenten" die Schwierigkeit der Orthographie bei der Flexion der Verba auf -ger, -cer, -eler, -eter usw. zu Gemüte führen, giebt also was in keiner Grammatik fehlt und ist demnach völlig überflüssig.

Eine kurze, handliche Grammatik, erwachsen auf langbekanntem und vielbewährtem Boden ist *Abrégé systématique de la Grammaire française pour servir de complément aux manuels de la langue française de Julius Bierbaum* par J. Bierbaum et B. Hubert. Das Buch soll das „couronnement" der Bierbaumschen Unterrichtsbücher bilden; es ist französisch ge-

schrieben, da die Verf. der Meinung sind, man müsse die Schüler in den Stand setzen auch dem in der Fremdsprache erteilten grammatischen Unterricht zu folgen. Das vorliegende Unterrichtsmittel kann, von diesem Punkte abgesehen, als recht nützlich anerkannt werden. Freilich begegnet mitunter eine ganz mechanische Auffassung sprachlicher Erscheinungen, wie sie der heutige Unterricht vermeiden sollte. Die Regeln von der dérivation S. 36 gehören dahin: de la troisième personne du pluriel de l'indicatif du présent, on dérive la première personne du subjonctif du présent en retranchant nt! Oder S. 37: Quand la première personne du singulier se termine par un e muet, on remplace cet e muet par un é fermé. Warum denn? fragt der wifsbegierige Schüler.

Etwas aufdringlich empfiehlt sich zunächst den Müttern als den ersten Sprachlehrerinnen, ferner aber auch der Schule *Cours Moppert. Das gesprochene Wort. Eine neue Sprech- und Sprachschule. I. Teil.* Die hier aufgestellten Grundsätze verdienen Anerkennung: „Eine lebende Sprache mufs durch Sprechen erlernt, durch Lautlesen geübt und durch Schreiben geklärt (?) und befestigt werden." Als Leitmotive der Methode werden aufgeführt: Entwickelung des Sprachverständnisses, Übung der Sprachfertigkeit und Pflege des Sprachbewufstseins. Das Buch enthält keine Texte, lediglich Vokabeln, Formen, Regeln.

Aus Österreich sind folgende grammatische Werke hervorgegangen: *Grammaire française à l'usage des écoles* par Jean Fetter et Rodolphe Alscher will eine Ergänzung zu Fetters Lehrgang der französischen Sprache bilden. Der Schüler soll in dem systematisch angelegten Buche die in der Unterrichtsstunde an Beispielen erkannte Regel noch einmal durch andere Beispiele bekräftigt und mit einfachen Worten deutsch und französisch dargestellt wiederfinden. Für die französische Fassung machen die Verf. geltend, dafs es eine heilsame Übung und daher ein Gewinn sei, die Regeln auch in der fremden Sprache zu erlernen. Das Buch bietet als ersten Teil eine kurze Lautlehre, als zweiten die nach den Wortarten geordnete Formenlehre, als dritten die in gleicher Folge zusammengestellte Syntax. Ein Anhang belehrt über Wortbildung, Synonymik, Metrik. Die den Paragraphen vorangestellten Beispiele zeichnen sich durch Kürze aus: sie können leicht als Mustersätze dem Gedächtnis eingeprägt werden. — Von dem *Lehrbuch der französischen Sprache* von Prof. Georg Weitzenböck ist der zweite Teil bereits in 3. Auflage erschienen. Er zerfällt in zwei Bände: a) Übungsbuch, b) Sprachlehre. Das Übungsbuch ist unverändert geblieben. Es erfreut durch die geschickt gewählten, nach Begriffskreisen geordneten Lesestücke, die guten Illustrationen, die kommentierenden, an Anregung und Belehrung gleich reichen Anmerkungen, die verschiedenen Mittel zur Bewegung des Lesestoffs, wie die Exercices sie darbieten. Die Sprachlehre ist in ihrer knappen Fassung der Regeln, in der Wahl der Beispiele, in der Scheidung des Stoffes für die frühere und die spätere Stufe des Unterrichts geradezu unübertrefflich. Die Bekanntschaft eines für die Realschulen Mährens bestimmten

Lehrmittels hat der Ber. zu seinem lebhaften Bedauern nicht machen können, des *Lehrbuchs der französischen Sprache* von Oberländer, Reiniger und Werner. Es sei daher das günstige Urteil wiederholt, das D. Schmid ZR. 25, 616 über den zweiten und dritten Teil fällt: „Methodisch unterscheidet sich der II. Band gleich dem I. von anderen derartigen Werken dadurch, dafs zwar immer vom zusammenhängenden Stücke ausgegangen, dasselbe jedoch so bearbeitet wird, dafs es nicht alle möglichen bekannten und unbekannten Spracherscheinungen in bunter Reihe vorführt, aus welchen dann nur eine bestimmte Partie zur Durcharbeitung herausgegriffen wird, während man alles andere vokabelmäfsig lernen läfst oder über dessen Erklärung hinweggeht; sondern die Verf. bringen es in einfachster Form mit möglichster Vermeidung alles Unbekannten und Verwirrenden, dagegen mit möglichst häufigem und erschöpfendem Vorkommen des zur Durchnahme bestimmten grammatischen Stoffes. Anders ist ihr Verfahren im III. Bande. Hier dienen die Lesestücke allerdings nach der Weisung der Instruktionen noch immer vorwiegend der materiellen Spracherlernung. Ausschliefslich Originalstücke, berücksichtigen sie vorzugsweise das Gebiet der Erzählung, bringen aber auch kleine Schilderungen von Land und Leuten in Frankreich, führen bedeutende Persönlichkeiten vor" usw. Dem grammatischen Lehrstoff sei die gröfste Sorgfalt gewidmet.

Von der Überzeugung geleitet, dafs die in den Grammatiken über die Verbindung der Verba mit einer Präposition gegebenen Regeln nicht ausreichen, gab Dr. C. Lorenz eine *Alphabetische Zusammenstellung der französischen Verben, welche mit dem Infinitiv mit de und à verbunden gebraucht werden*, heraus. Er behandelt 168 Verba und befragt über die Rektion die Wörterbücher und insbesondere die Schriftsteller verschiedener Zeiten, wobei sich manche interessante Beleuchtung des Sprachgebrauchs ergiebt. Über *Einige auffällige Eigentümlichkeiten der französischen Formlehre, Syntax und des sonstigen Sprachgebrauchs* handelt Prof. C. Humbert ZfS. 11, 65 f.; 137 f.; er bietet eine anziehende Sammlung von Lesefrüchten, Lexika ergänzend, grammatische Aufstellungen berichtigend. *Untersuchungen über Gegenstände der französischen Grammatik* von Ph. Plattner, drittes Heft, enthält Questions de prononciation et de prosodie, z. B. la finale est-elle longue avant s, x, z? L's plurielle peut-elle allonger les finales? Der auch auf dem Gebiete der Orthoepie ungemein bewanderte Verf. spendet hier eingehende Belehrung.

Ernst John, *Ein Beitrag zur Belehrung über die unregelmäfsigen Verben absoudre, résoudre, dissoudre*, LL. 61, 68—70, zeigt, wie er, nachdem moudre eingeübt ist, die genannten drei Verba behandelt. „Nach Verkündigung des Zieles der Lektion werden folgende Sätze mit einer die Freudigkeit und das Interesse der Schüler weckenden Einleitung — Erinnerung an eine Harztour — an der Wandtafel entwickelt: ah, nous étions tout moulus — tout résous" etc. Manchen Leuten mag das gefallen, andere werden es als Spielerei ansehen. Dafs in moudre aus

molere ein d des Wohlklangs wegen eingeschoben, sollte ein Lehrer seinen Schülern nicht vorreden!

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach (Berlin, Gaertner). Bd. 41: *Lettres sur l'histoire de France par Augustin Thierry. Auswahl*, herausgegeben von Karl Beckmann, wird als Lektüre der Prima dargeboten. Die zum Abdruck gebrachten sieben Briefe beschäftigen sich mit der ältesten Geschichte Frankreichs bis zum Ausgange der Karolinger, also mit einer Zeit, die nicht gerade im Vordergrunde des Interesses steht. Die oft ziemlich entlegenen, dem modernen Verständnis fernen Verhältnisse haben einen recht umfangreichen Apparat von Anmerkungen nötig gemacht. Bd. 42 kann als eine Fortsetzung betrachtet werden: *Histoire de France. Depuis l'avènement des Capétiens jusqu' à la fin des Valois* für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. H. Gade. Der Band ist den Mittelklassen gewidmet und in der That für diese eine geeignete Lektüre. Der Text gründet sich hauptsächlich auf G. Ducoudray. Begebenheiten wie die Kreuzzüge, die Schlachten bei Crécy und Poitiers, La Saint-Barthélemy, Gestalten wie Philippe-Auguste, Philippe le Bel, Jeanne d'Arc, der schwarze Prinz, haben unstreitig das beste Recht, den Schülern durch die französische Lektüre bekannt gemacht zu werden, und dies geschieht hier in leichter Sprache und klarem, fafslichen Vortrag. Bd. 43 gehört der modernen Geschichte an. *La Guerre de 1870—71* mit Anmerkungen für den Schulgebrauch, herausgegeben von Dr. J. Hengesbach, ist, wie das schon früher mit Glück versucht ist, aus französischen Kriegsberichten zusammengestellt; der Herausgeber nennt als seine Quellen Sarcey, Rousset, Chuquet. Das Buch reiht sich den Vorgängern würdig an. Über ältere Bände ZR. 25, 230.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller bietet der Klassenlektüre einen geschichtlichen Stoff in *P. Lanfrey La Campagne de 1806 1807*, herausgegeben von Dr. O. Kähler. Ein Schriftsteller vom Schlage Lanfreys wird stets eine willkommene Lektüre gewähren, und so sind denn auch die hier gegebenen Darstellungen der Ereignisse von Jena bis Tilsit eine erfreuliche Bereicherung unseres Lesestoffs. Der ernste, männliche Geist des französischen Geschichtsschreibers mufs unsere Primaner — denn ihnen kommt diese Lektüre zu — wohlthuend berühren und ihnen den Wunsch nahe legen, dereinst das umfangreiche Werk Lanfreys zu studieren. Novellistischen Charakter trägt *La Mission de Philibert*, der erste Teil von *Les Bardeur-Carbansane par Jacques Nauronze*, im Auszuge herausgegeben von Dr. Th. Engwer. Der kleine Roman spielt um die Mitte des 18. Jahrhunderts und enthält zahlreiche kulturgeschichtliche Beziehungen, die in dem Herausgeber einen kundigen Erklärer finden. Weitere Teile des Romans sollen demnächst

erscheinen. *Eugène Muller, La Jeunesse des Hommes célèbres,* von Dr. A. Mühlan herausgegeben, ist eine empfehlenswerte Lektüre für Tertia. *Paul et Victor Margueritte, Le Désastre,* in gekürzter Fassung herausgegeben von Hermann Berni, führt den Leser in den grofsen deutsch-französischen Krieg und wirft ein grelles Licht auf die Zustände in dem kaiserlichen Heere.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link, enthält als 28. Bdch. *Les époques principales de la littérature française. Extrait de la littérature française par L. Petit de Julleville,* herausgegeben von Dr. Rich. Ackermann. Es handelt sich hier nicht um das grofse, monumentale Litteraturwerk Petit de Julevilles, sondern um ein Kompendium, „das an französischen Schulen weit verbreitet ist". Der Name des berühmten Verfassers birgt wenigstens für Richtigkeit der mitgeteilten Thatsachen: die Darstellung ist zusammenhängend, der Stil fliefsend, so dafs die Ausgabe Anstalten, die spezifisch litterarhistorische Lektüre treiben, empfohlen werden kann. Die Anmerkungen des Herausgebers beschränken sich auf das Notwendigste. 29. Bdch., *Le Drame français moderne, scènes des œuvres de Augier, Dumas fils, Pailleron, Sardou,* herausgegeben von Dr. Ernst Dannheisser. Ein sonderbares Büchlein! Es enthält zehn Scenen aus modernen Dramen, ganz aus dem Zusammenhang gerissen, ohne die leiseste Andeutung über den Inhalt des Lustspiels, über die Bedeutung der abgedruckten Scene. Die mageren Brocken, die der Herausgeber gelegentlich unter den Text streut, sagen so gut wie gar nichts. Als Anleitung zum französisch Sprechen kann man diese Zusammenstellung wohl gelten lassen, als Klassenlektüre dürfte sie doch nicht das nötige Interesse erwecken. 30. Bdch., *Les contes de ma mère l'oie* von Charles Perrault, herausgegeben von Dr. L. Appel, werden wohl noch immer ihr Publikum finden.

Martin Hartmanns Schulausgaben (Leipzig, Stolte). No. 29: *P. Lanfrey, Campagne de 1806 et 1807,* herausgegeben von Paul Apetz, ist, wie jeder Versuch, diesen Autor der Schule zugänglich zu machen, willkommen zu heifsen. Die Erläuterungsmittel sind reichlich und gut: Karten vom Kriegsschauplatz, Schlachtpläne und, wie dies in dieser Sammlung von jeher üblich, ein sehr eingehender Kommentar. Zu einer anerkennenswerten litterarischen Leistung gestaltet sich derselbe in No. 23: *Gedichte Victor Hugos in zeitlicher Anordnung mit Einleitung und Anmerkungen,* herausgegeben von K. A. Martin Hartmann. Schon 1884 hat H. eine kommentierte Auswahl aus Victor Hugo veröffentlicht, sie bildet die Grundlage der gegenwärtigen, die eine engere Auswahl der schönsten Gedichte aus den Stücken jener Sammlung mit nur vier neuen Nummern darstellt. Und herrliche Dichtungen werden hier unsern Schülern geboten! Werke wie L'Expiation und Le Cimetière d'Eylau sollten zum eisernen Bestand der Primanerlektüre gehören. Auch das sind Realien.

Bibliothèque française (Dresden, Kühtmann) vereinigt in einem Bande *Contes et Nouvelles* I ernste und heitere Novellen hervorragender Schriftsteller. Auswahl und Bearbeitung hat Obl. Dr. Rahn übernommen. Es sind sieben Erzählungen, darunter öfter schon gebotene, wie L'ours de la Maledetta und La Chèvre de M. Séguin. Die in gleichem Verlage erscheinenden Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch erfuhren eine Vermehrung durch *Contes de Noel*, mit Anmerkungen und Wörterbuch herausgegeben von Prof. Wershoven. Hier sind zehn auf das Weihnachtsfest bezügliche Erzählungen verschiedener Verfasser und etliche ebendahin gehörende Gedichte vereinigt.

In der Französischen und Englischen Schulbibliothek, herausgegeben von Otto E. A. Dickmann (Renger), Reihe C, erschienen *Erzählungen aus dem französischen Schulleben*, herausgegeben von Prof. Wershoven. Wenn auch zunächst für Mädchenschulen bestimmt, verdient diese Sammlung von Erzählungen, Briefen und Gesprächen ihres fesselnden und lehrreichen Inhalts wegen allgemeine Beachtung.

Als Hilfsmittel bei der Lektüre der Werke von Erckman-Chatrian sind beachtenswert die *Spracheigentümlichkeiten des modernsten Französisch erwiesen in Erckman-Chatrian* von Dr. K. Wimmer. Es werden darin syntaktische wie lexikalische Erscheinungen berücksichtigt, auch stilistische Eigenheiten verzeichnet. Die Jb. XIV, 30 angeführte Abhandlung von Dr. Ernst Degenhardt, *Die Metapher in den Dramen Victor Hugos*, ist fortgesetzt worden. Über die Thätigkeit der *Centrale für Schriftstellererklärung* berichtet K. Meier NS. 8, 116. 175. 302.

Teichmann, E., *Zur Verdeutschung einer Stelle in dem Geizigen von Molière*, Gm. 18, 485, beschäftigt sich mit 5, 2 *cochon de lait*, das von Fulda und anderen Übersetzern nicht richtig wiedergegeben sei.

3. Lesebuch.

Das *Französische Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten* von Prof. Dr. W. Gassner und G. Werr, wird ZbR. 8, 318 von Buchner als treffliches Werk gerühmt. Und wahrlich mit Recht! Stellt es doch eine kleine Encyklopädie alles dessen dar, was der Schüler über Frankreich, seine Geschichte, Geographie, Industrie u. s. w. wissen soll; die Litteratur ist freilich recht stiefmütterlich behandelt. Die Verff. haben ihr Material aus zahlreichen guten Quellen zusammengetragen und mit Geschick poetische Stücke unter die prosaischen verteilt. Dem Buch sind drei Karten beigegeben, im übrigen fehlen sowohl Erläuterungen wie Wörterbuch. Einen bunteren Anblick gewährt der Inhalt des *Kleinen französischen Lesebuchs für Bürgerschulen* von H. Enkel, Dr. Th. Klähr und H. Steinert (4. Aufl.): hinter einer Reihe von Gedichten älterer und junger Verfasser setzen die Prosastücke ein, unter denen Anekdote und Naturbeschreibung überwiegen. Man mufs der Auswahl nachrühmen, dafs die Lesestücke wohl geeignet sind, das Interesse der Schüler zu fesseln,

dafs sie stilistisch einwandfrei und verschiedene Arten der Darstellung veranschaulichen. Nach grammatischen Gesichtspunkten haben Dr. Gieschen und Dr. Barthe ihr *Praktisches französisches Übungsbuch für Handelsschulen* angelegt. Der erste Teil: Grammatische Übungen Seite 1—36 besteht lediglich aus französischen Einzelsätzen: darauf folgen S. 136—175 Sprechübungen in Gesprächsform und S. 176—184 Geschäftsbriefe. Der zweite Teil enthält das Wörterbuch. — Ein Lesebuch ist ferner: *Französisches Lese- und Übungsbuch. Dritter Kursus.* Von Dr. Max Banner. 2. Auflage. Sie unterscheidet sich von der ersten durch Sonderung der erheblich vermehrten Gedichte von den Prosastücken; auch sind zwei Karten — Umgegend und Inneres von Paris — und eine ganz kurz gefafste Verslehre hinzugekommen. — Ad. Bechtel, *Französisches Sprech- und Lesebuch.* I. Stufe, 6, dem Normallehrplan v. J. 1898 und den Instruktionen für die Rsch. in Österreich v. J. 1899 entsprechende Auflage, hat gegen die frühere mehrere praktische Veränderungen aufzuweisen. Rühmend angez. von Al. Stefan, ZR. 25, 411.

4. Gedichtsammlungen.

Eine in Nürnberg anonym erschienene Sammlung: *Französische Gedichte zum Schulgebrauch* umfafst 16 Nummern von Lafontaine, Florian, Chénedollé, Béranger, Delavigne und Victor Hugo — genügt also nur bescheidenen Ansprüchen. Umfangreicher ist die *Sammlung französischer Gedichte. Zum Schulgebrauch zusammengestellt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen* von Dr. Fritz Kriete. Sie bildet ein Seitenstück zu Gesenius' Book of English Poetry und verteilt wie dieses den Stoff auf drei Stufen. Neben den sich im Kanon stets behauptenden älteren Dichtern sind moderne reichlich herangezogen: Jean Aicard, H. F. Amiel, Eugène de Lonlay sind Namen, denen man in solchen Sammlungen nicht oft begegnet. Die Auswahl zeugt von umfassender Belesenheit und gutem Geschmack.

Die zweite Auflage des *Choix de poésies françaises à l'usage des écoles secondaires par* G. Strien umfafst dreifsig Nummern, von denen die acht ersten dem Zeitalter Ludwigs XIV. angehören, deren letzte la grève des forgerons bildet. Die hier gebotenen Dichtungen sollen als Memorierstoff dienen.

5. Übungsbuch.

Einen veralteten Eindruck macht uns das in vierter Auflage vorliegende Büchlein von M. Reuter, *Zusammenhängende Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln, stufenweise geordnet, für höhere Lehranstalten zusammengestellt.* Der Inhalt dieser 100 deutschen Übungsstücke hat mit Frankreich nur wenig zu thun; rund 20 handeln über spezifisch Französisches, die anderen beschäftigen sich mit dem frommen Schaf, Alexander d. Gr., der Belagerung Jerusalems u. dgl. Etwa den dritten Teil des Buches nimmt das Vokabelverzeichnis ein.

Der zweite Teil des *Französischen Übungsbuches für die Mittelstufe im Anschluſs an das Lesebuch* von Max Johannesson enthält *Übungsstoff*, d. h. deutsche Texte, die sich denen des genannten Lesebuchs anschliefsen. Sie bestehen teils aus Einzelsätzen, teils sind es zusammenhängende Stücke. Gleichfalls für die Mittelstufe bestimmt ist der zweite Teil des *Französischen Übungsbuchs im Anschluſs an Kühns Lesebücher*, bearbeitet von Dr. R. Diehl. Der Anschluſs an Kühn beruht hier besonders auf einer Anzahl historischer Stücke, während andere Texte auf Lesestücke der früheren Stufe zurückgreifen. Vgl. über den ersten Teil beider Werke Jb. 14, 28 f.

Deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische veröffentlichten als Anhang und in unmittelbarem Anschluſs an Cours pratique und Grammaire et Lectures françaises P. Banderet und Ph. Reinhard. Das Heft besteht aus zwei Abschnitten: die Übersetzungsaufgaben des ersten stehen in engem, die des zweiten in loserem Zusammenhange mit den in den genannten Werken dargebotenen Texten. Endlich sei des *Hilfsbüchleins für den französischen Unterricht* erwähnt, das Dr. Karl Manger zusammengestellt hat. Es enthält an erster Stelle die Absolutorialaufgaben, die während der letzten 22 Jahre auf den baierischen Realschulen gestellt worden sind, dann Verbalformen deutsch und französisch, ein Petit questionnaire grammatical suivi des réponses, also Fragen nach grammatischen Dingen, endlich ein Wörterverzeichnis zu dem ersten Teil.

6. Aufsatz.

Die von Dr. Alb. Reum zusammengestellten *Französischen Stilübungen für den ersten Aufsatzunterricht. Ein Ergänzungsheft zu jedem französischen Lehrgange*, bestehen aus 120 an zehn Stilregeln angeschlossenen Stücken in französischer Sprache, welche meist in Frageform das Material zu einem Aufsatz bieten, also zu fortlaufenden Texten umgeformt werden müssen. Wohlfahrt, BbG. 36, 579, rühmt die Reichhaltigkeit des zur Verwendung gelangenden Wortschatzes, hält indessen die Aufgabe für zu schwierig, um schon im zweiten Unterrichtsjahr Verwendung zu finden. — In zweiter Auflage erschien die vom Rektor Otto Wendt verfafste *Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe*. Das Buch zerfällt in zwei Abteilungen: Einfache Briefform und Erweiterte Briefform, jede mit Vokabeln und Anmerkungen ausgestattet. Über Datum, Anrede, Anfänge und eigenartige Wendungen wird der Schüler zuerst belehrt, dann erhält er einige Muster und darauf Stoffe, die er in die Briefform zu kleiden hat. Die Stoffe betreffen die verschiedenartigsten Lebensverhältnisse, auch zur Formulierung von Anzeigen, Quittungen und Geschäftsbriefen wird Anweisung erteilt. Da der Aufstieg vom Leichten zum Schweren mit Sorgfalt durchgeführt, auch aus guten französischen Quellen geschöpft ist, so ist das Buch als recht brauchbar dem Lehrer zu empfehlen, der

es für angebracht hält, auch den wichtigen Brief unter den freien Arbeiten nicht fehlen zu lassen.

7. Litteraturgeschichte.

Ein recht handliches Büchlein bilden die von dem verstorbenen Professor Ch. Antoine verfafsten, von Dr. R. Eule herausgegebenen *Résumés pratiques de Littérature française depuis les Origines jusqu'à nos Jours*. Es enthält zwar — pour donner une idée plus juste de l'évolution générale de la littérature française — viel Nebensächliches, Namen und Titel, die der Schule fremd sind und mit Fug und Recht fremd bleiben können; doch ist das Wichtige mit entsprechender Breite behandelt und damit gebührend hervorgehoben. Die biographischen Mitteilungen beschränken sich auf das Wesentliche, die Inhaltsangaben erfreuen durch Klarheit und Präzision. Über die Dramatiker und die Erzähler des 19. Jahrhunderts würde man gern mehr erfahren. Die Analyse eines Lustspiels von Emile Augier wäre willkommen gewesen; Guy de Maupassant ist mit zwei, Flambert mit drei Zeilen abgethan, die Goncourt fehlen ganz, auch Theuriet, Richepin, Rostan teilen dieses Geschick — und doch will die Schule von heute diese Männer nicht mit Stillschweigen übergehen. Hätte hier nicht der deutsche Herausgeber dem französischen Verfasser etwas nachhelfen können? Etwas mehr, wenn auch immer noch wenig, erfährt man über die neueste Litteratur bei Fr. Lotsch, *Histoire de la Littérature française composée d'après les meilleurs auteurs français et adaptée à l'usage des écoles supérieures*. Das Verzeichnis der benutzten Schriftsteller läfst manchen Namen vermissen; besonders befremdet, dafs das grofse, durch Petit de Juleville herausgegebene Werk fehlt. Dem Mittelalter läfst Lotsch glücklicherweise eine nur knappe Behandlung zuteil werden; ausführlich verweilt er den amtlichen Vorschriften gemäfs bei den letzten drei Jahrhunderten. Das Biographische tritt zurück, dagegen wird auf Inhaltsangaben Gewicht gelegt. — Ein Seitenstück zu Wülkers Gesch. der engl. Litteratur bildet H. Suchier und Birch-Hirschfeld, *Geschichte der französischen Litteratur*, in Bezug auf Text wie auf künstlerische Beigaben eine hervorragende Erscheinung.

Die Programmabhandlung von Dr. O. Preufsner, *Etude sur les Poésies diverses de Jean Racine*, beschäftigt sich nicht mit den dramatischen Werken des Dichters. Für Molière kommt in Betracht: Theod. Krüger, *Les ennemis de Molière*, wo die litterarischen Streitigkeiten, in die sich Molière durch seine Lustspiele verwickelt sah, in Kürze dargelegt werden.

8. Wörterbuch.

Ein neues lexikalisches Prachtwerk liegt vor in *Sachs-Villatte, Encyklopädisches, französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Me-*

thode Toussaint-Langenscheidt. Hand- und Schulausgabe (Auszug aus der grofsen Ausgabe) unter Mitwirkung des Prof. E. Schmitt von Prof. Dr. Karl Sachs. Obgleich nur als Auszug bezeichnet, ist dieses Wörterbuch doch von wahrhaft verblüffender Reichhaltigkeit; besonders erfreulich aber ist, in Anbetracht seiner Verwendung in Schülerhand, der prachtvolle, grofse und klare Druck, mit dem sich der bewährte Verlag ein wahres Verdienst um die Jugend erworben hat.

9. Sprechübung.

Die deutsche Ausgabe der *Französischen Sprechübungen, systematische Darstellung der französischen Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens nach der Grammatik geordnet* von Joh. Storm (Mittlere Stufe) ist vom Verfasser und Dr. Lauterbach in dritter Auflage bearbeitet worden. Sie weicht von der zweiten nur unmerklich ab, doch ist das neu hinzugekommene alphabetische Wort- und Sachregister, in dem der wesentliche Inhalt der Gespräche deutsch, die wichtigsten Wörter und Wendungen französisch angegeben sind, von grofsem Nutzen. Ein *Cours supérieur* ist zunächst norwegisch und schwedisch, nunmehr auch für Deutsche erschienen. Er wendet sich an Vorgerücktere, die, wie Storm sagt, die ersten Schwierigkeiten der Sprache schon überwunden haben, die etwas französisch sprechen und einen leichten Roman, wie Malots Sans Famille, ohne besondere Mühe lesen können. Vornehmlich hatte der Verf. bei seiner Arbeit Studenten und Lehrende, dann überhaupt jeden Gebildeten im Auge, der das Bedürfnis fühlt, etwas mehr Französisch zu lernen und zwar in einer verhältnismäfsig leichten und unterhaltenden Weise. Die äufsere Einrichtung ist aus den voraufgehenden Teilen bekannt: zweispaltige Seite, links der französische, rechts der deutsche Text. Die Abschnitte sind länger als bisher; sie sind modernen Schriftstellern — Daudet, Malot, Augier, Dumas, Mme. de Girardin, gelegentlich auch Molière — entnommen. Auf diese Weise wird eine grofse Menge des vorzüglichsten Französisch übermittelt, ein reicher Wortschatz, eine Fülle idiomatischer Wendungen. Ber. gesteht aber, dafs bei allem Reiz, den diese Texte auf ihn ausübten, bei aller Bewunderung für die Sorgfalt der Auswahl, sein Auge stets mit ganz besonderem Wohlgefallen auf den Fufsnoten haftete, in denen äufserst feine Bemerkungen über Aussprache, Phraseologie, Grammatik, Sprachgebrauch mitgeteilt werden.

Manuel de Conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français von Gustav Schmidt enthält zunächst auf mehr als 30 Seiten französische Wendungen und Sätze, deren sich der Lehrer im Verkehr mit den Schülern bedienen soll, und zwar nach verschiedenen Gesichtspunkten bequem geordnet: Discipline (attention, punitions), Tenue (la classe, place des élèves, tenue des livres et des cahiers), Leçons (arrivée d'un nouveau, exercices au tableau, lecture, prononciation). Zum ersprieflichen Betrieb der Lektüre findet der Lehrer das Schema einer Textanalyse, die Ausführung dieses Schemas, die sich an den Text

anschliefsenden Fragen. Dann kommt ein Abschnitt Devoirs, wo u. a. 40 ausführliche Urteile abgedruckt sind, die der Lehrer unter die Arbeiten setzen kann. Ist es nun noch schwer, nach neuer Methode zu unterrichten?! Ein zweiter Teil verzeichnet ungefähr nach denselben Gesichtspunkten, die Locutions scolaires de l'élève. Sogar: Monsieur, puis-je sortir? je saigne du nez. fehlt nicht. Eine kurz gefafste Grammatik in französischer Sprache beschliefst das Büchlein. Ihm reihen sich an *Französische Schulredensarten für den Sprachunterricht* von Dr. A. Rückoldt. Auch diese Sammlung ist aus dem Bedürfnis hervorgegangen, dem in fremder Sprache geforderten Verkehr des Schülers mit dem Lehrer eine feste Grundlage zu geben. Wiederholte Anwendung der hier gebotenen Phrasen soll sie zum Eigentum des Schülers machen. Die Gruppierung ist hier nicht so scharf wie bei Schmidt, besonders fehlt die Verteilung des Materials auf Lehrer und Schüler; beide reden durcheinander, und die Schüler haben ein abscheuliches Betragen. Auch hier ist eine Anordnung nach bestimmten Vorkommnissen des Schullebens getroffen: Beginn des Unterrichts — Abwesenheit eines Schülers — Körperhaltung u. dgl.

La Classe en français. Ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache von Dr. K. Engelke geht ganz systematisch zu Werke. Der Verf. verlangt, dafs von OII ab das fremde Idiom allein als Unterrichtssprache verwendet, dafs alles, was zwischen Lehrer und Schüler zur Sprache kommen kann, auf Französisch verhandelt werde; dieses Französisch mufs idiomatisch richtig sein, und da es schwierig ist, bei den so verschiedenen Schuleinrichtungen beider Länder überall sogleich den entsprechenden Ausdruck zu finden, will das Büchlein als schlagfertiger Berater dazwischen treten. Man erfährt zunächst die französischen Vokabeln, welche die verschiedenen Arten der Schulen, die vorgesetzten Behörden, Vorgänge bei der Aufnahme in die Schule bezeichnen, Dinge, von denen freilich der Lehrer mit Obersekundanern selten genug reden wird. Anderes liegt wenigstens dem Schulleben näher, und hier wird das Buch auch billigen Ansprüchen gerecht, besonders in den Abschnitten Schulsachen — Allgemeine Bemerkungen in der Stunde — Unterrichtsfächer. Wie bei Schmidt werden auch hier schliefslich Urteile mitgeteilt, die der Lehrer unter schriftliche Arbeiten setzen kann, wenn auch nicht in so reichlicher Auswahl.

Ganz anders geartet ist *La clef de la conversation française* von Louis Lagarde. Das hier eingeschlagene Verfahren ist nichts weniger als neu. Es werden Lesestücke mitgeteilt, Erzählungen und Gespräche; sie sollen gelesen und übersetzt werden, und der Lehrer hat, nachdem der Schüler das volle Verständnis gewonnen, in der fremden Sprache Fragen nach dem Inhalt des Übungsstücks zu stellen. Um auch häuslicher Beschäftigung zu dienen, ist ein jedes mit dem üblichen Questionnaire versehen. Die Texte sind geschickt gewählt und oft humoristisch gefärbt, was sie den Schülern angenehm machen dürfte.

Der Gedanke, den Schüler in der Hauptstadt des fremden Landes umherzuführen, und ihn dadurch zu reger Aussprache über das im Bilde Erschaute anzuregen, mufste durch ein so vorzügliches Hilfsmittel wie der von Prof. Rolfs bearbeitete *Plan pittoresque de la Ville de Paris*. Jb. XIV, 30, aufs Neue Reiz erhalten. *Spaziergänge durch Paris. Stoff zu französischen Sprechübungen* ist der Titel eines dünnen, mit Plänen von Paris und Umgebung ausgestatteten Büchleins von Obl. Dr. Jacoby, das in zusammenhängenden deutschen Abschnitten die verschiedenen Teile der Stadt beschreibt und wohl zum Zweck der Übersetzung ins Französische zahlreiche Vokabeln unter dem Text verzeichnet. Über den Gebrauch des Werkes hat sich der Verf. nicht geäufsert: doch scheint uns eine französisch geschriebene Grundlage für die Sprechübungen praktischer zu sein, als eine deutsche.

Für denselben Zweck kann nutzbar gemacht werden *Voyage à Paris. Sprachführer für Deutsche in Frankreich* von Dr. Karl Ploetz (15. Aufl.).

An die Hoelzelschen Wandbilder knüpfen an *Lucien Génin et Joseph Schamanek. Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel.* Die vier ersten Hefte, welche die Jahreszeiten behandeln, sind in zweiter bezw. dritter Auflage erschienen. Es reihen sich daran 5. La Ferme. 6. La Forêt. 7. La Montagne. 8. La Ville und, ohne Zahl, L'Appartement. Jedem Heft ist in chromolithographischer Ausführung die Verkleinerung des Wandbildes beigegeben; die von Anfang an beliebte Gliederung in Vocabulaire, Darbietung der bei Beschreibung des Bildes anzuwendenden Ausdrücke, Description et Questionnaire, Conversation, Exercices, Résumé ist auch in den späteren Heften beibehalten worden. — Wilke-Dénervaud, *Anschauungsunterricht im Französischen*, bietet No. VIII La Ville in neuer Auflage dar; No. IX enthält ein *Vocabulaire* zu den früher erschienenen Heften. Auch das methodisch geordnete *Französische Vokabularium zu den Hoelzelschen Anschauungsbildern* von Dr. Max Seelig (3. Aufl.) gehört hierher. Es behandelt sämtliche zehn Bilder. Zu den Jahreszeiten stellte ferner F. Koch das Vokabelmaterial zusammen: *Französisches Wörterverzeichnis zu den Hoelzelschen Wandbildern nach Gruppen geordnet.* Sein Verfahren ist dasselbe wie bei Seelig, natürlich sind die Gruppierungen verschieden: beide setzen geringe Kenntnisse voraus. *Les Grandidier, eine Novelle von A. Brunnemann, in Gesprächsform zur Einführung in die Umgangssprache und in die Lebensverhältnisse des französischen Volkes, für den Schulgebrauch* von Dr. E. Hoffmann herausgegeben, ist nach dem Bericht von Ehlers SwS. 17, 128 eine Familiengeschichte, die eine Menge Stoff in geschickter Weise verarbeitet. Die Anmerkungen sind erschöpfend, das Wörterbuch gut. Eine Einführung des Buches sei wohl zu empfehlen.

Wie Lektüre und Konversation in anregender Weise zu verbinden, lehrt Prof. Fr. Newie in der Abhandlung *Mademoiselle de La Seiglière par Jules Sandeau appliquée à la conversation française.* Der Dialog zwischen Lehrer und Schüler herrscht vor, zuweilen werden Ergebnisse

des Gesprächs oder der Inhalt einer Scene vom Schüler zusammengefafst. Man wird im Einzelnen manche Ausstellung machen können, doch erfreut die konsequente Durchführung der Übung im Französischsprechen.

Die Hölzelschen Bilder haben sich bisher eines ziemlich allgemeinen Beifalls erfreut und zahlreiche Federn sind in Bewegung gesetzt worden um der Erläuterung und Nutzbarmachung dieses willkommenen Anschauungs- und Konversationsmittels Vorschub zu leisten. Eine andere Ansicht ist neuerdings durch Dr. Joh. Rahn vorgetragen und begründet, auch durch eine beachtenswerte Darbietung gestützt worden. In einer kleinen Schrift, *Die Einführung des französischen Genrebildes in den neusprachlichen Unterricht*, fordert Rahn, dafs frühzeitig die Behandlung eines geeigneten Anschauungsbildes neben die Lektüre trete: denn nur mittels des Bildes könne man an das wirkliche Leben ungebunden anknüpfen und eine gewisse Zusammengehörigkeit und Ordnung des Geschauten ermöglichen. Die Hölzelschen Bilder genügen ihm indessen für diesen Zweck nicht, weil sie nicht eigens für ihn geschaffen, sondern aus einem anderen Unterrichtszweige, dem elementaren Unterricht in der Muttersprache, entlehnt sind. „Wenn derselbe Lernstoff nun einige Jahre später beim neusprachlichen Unterricht nochmals verarbeitet wird, so dürfte ein solches Herabsteigen zur Ammenstube selbst auf der Unterstufe für den Lernenden wenig schmackhaft sein.“ Ferner soll die neusprachliche Konversation in das Anschauungsgebiet des täglichen Lebens hineinführen, Bekanntes in fremder Sprache ausdrücken lehren, während jene Bilder dazu bestimmt sind, den Anschauungskreis des jungen Schülers zu erweitern. Es sind ferner Landschaftsbilder, auf denen die Personen zunächst nur als Staffage, also als Verstärkung der Stimmung auftreten, ohne an sich ein Interesse beanspruchen zu können, und endlich sind diese Bilder inhaltlich nicht bildend, eine Eigenschaft, die man von den Konversationsbildern dringend fordern mufs. Rahn will daher das Genrebild französischer Herkunft für den Unterricht heranziehen. Er hat einen aus 28 Nummern bestehenden Bilderatlas für französische Konversation zusammengestellt unter dem Titel *A travers Paris et la France. Recueil de gravures à l'usage de la conversation française, destinée aux écoles supérieures et à l'enseignement personel*. „In dieser Bilderreihe erschliefst sich dem Schüler eine vollkommen neue Welt. Nicht bereits Bekanntes und nach allen Seiten hin Erörtertes, sondern Neues, Fremdes, Eigenartiges bietet ihm unser Anschauungsmittel.“ Zwei Proben sind der Broschüre beigefügt: Le Tramway des Champs-Elysées und L'école des forains; andere sind Premier soleil au jardin du Luxembourg, les récentes chaleurs à Paris, le petit Noël, la soupe aux Halles le matin: fünf Bilder haben einen rein historischen Inhalt, wie les dragons de Gravelotte, Marie-Antoinette au Petit-Trianon. Ein besonders ausgegebener Anhang liefert die kurze Beschreibung eines jeden Bildes und Anleitung zu seiner Verwertung im Konversationsunterricht. Als ein Vorzug der Sammlung mufs anerkannt werden, dafs die Bilder in sehr verschiedene Lebenskreise einführen, die

daran geknüpften Gespräche also von vornherein vor Eintönigkeit geschützt sind: der Gedanke selbst ist anerkennend zu begrüfsen: hat man Einführung ins fremde Volkstum schon längst von den Lesestoffen gefordert, so darf man sie mit gleichem Fug auch von dem bildlichen Anschauungsmaterial verlangen.

III. Englisch.

1. Schulgrammatik.

Was auf dem Gebiete der englischen Schulgrammatik vorliegt, beschränkt sich fast ausschliefslich auf Neuauflagen und Neubearbeitungen. Wie die französischen Lehrbücher des Prof. Julius Bierbaum hat auch sein *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen* eine *verkürzte Ausgabe* erfahren. Zunächst ist an der Grammatik selbst gestrichen worden: „vieles ist entfernt worden, was zur Erlernung und Beherrschung der Sprache nicht unbedingt notwendig ist. Liegt ja doch überhaupt, wie wir das an verschiedenen Orten ausgesprochen haben, in der Grammatik nicht der Kernpunkt des Sprachenlernens. Die Hauptsache und das Wesen ist und bleibt ja doch die lebendige Sprache selbst. . . Ein rein und fliefsend gesprochener, wohlbetonter fremdsprachlicher Satz gilt uns mehr als die schönste Regel, die möglichenfalls oder meistens den Schüler im kritischen Moment im Stich läfst.“ Diese Anschauung Bierbaums hat zur Folge, dafs nunmehr die englischen Texte den Hauptinhalt des Buches ausmachen; vermitteln sie doch dem Schüler die lebendige Sprache und in ihr die Regel. — Von einer Neubearbeitung des *Kurzgefafsten Lesebuchs der englischen Sprache* von Prof. Dr. Fritz Tendering (Ausgabe B) ist Jb. XIV, 34 bereits die Rede gewesen. Nun hat der Verf., von der Meinung geleitet, dafs sein Buch für die Bedürfnisse von Schulen, in denen das Englische in gröfserem Umfange betrieben wird, nicht ausreiche, sich zu einem dem Bierbaums entgegengesetzten Verfahren entschlossen, zu einer *Erweiterten Bearbeitung des kurzgefafsten Lehrbuches*. Die Erweiterung betrifft den aus englischen Texten bestehenden vorbereitenden Kursus, die Lesestücke, die deutschen Übungsstücke zur Einübung der Syntax und insbesondere die Grammatik. Hier ist, auch äufserlich, scharf geschieden, was dem Verf. unumgänglich notwendig erscheint und was gelegentlich etwa in der Lektüre dem Schüler begegnend Erklärung erheischt. Diese Hervorhebung des Wesentlichen und Unwesentlichen durch den Druck ist eine lobenswerte Einrichtung, die jeder Willkür vorbeugt. Die Texte sind auch hier Jerome, Three men in a boat, und den Epochs of English History des Bischofs Creighton, ferner der Schilderung englischer Races in Our English Cousins von Davis entnommen; auch die Anzahl der mitgeteilten Gedichte ist vermehrt.

Als ein neues Buch bezeichnen J. Pünjer und F. F. Hodgkinson die Ausgabe B ihres *Lehr- und Lesebuchs der englischen Sprache,* das zuletzt 1895 in dritter Auflage erschien. Es zerfällt jetzt äufserlich in zwei Bändchen, das sonst deutsch geschriebene Inhaltsverzeichnis ist in englischer Sprache gegeben. Doch mufs anerkannt werden, dafs die Spuren der sorgsam bessernden Hand vielfach wahrzunehmen sind; am wenigsten freilich in dem voranstehenden Teile, Leseübungen, wo über die Laute und ihre Aussprache Belehrung erteilt wird, und hier wäre es gerade am notwendigsten gewesen, dem Buche ein den Forderungen der Gegenwart angemessenes Gepräge zu verleihen. Die Texte sind an manchen Stellen verändert, zuweilen so, dafs jetzt der früher englisch gegebene Text in deutscher Sprache erscheint und umgekehrt. Die Teilung des Werkes in zwei Bände hat es nötig gemacht, den ersten mit einem eigenen Vocabulary zu versehen. — *Die Grammatik der Englischen Sprache* von Dr. Ew. Görlich, die Fortsetzung des *Methodischen Lehr- und Übungsbuches* desselben Verfassers, ist in zweiter, verbesserter Auflage erschienen. Das bei seinem Erscheinen beifällig aufgenommene Werk enthält eine Grammatik in Beispielen, eine mit grofsem Fleifse zusammengetragene Fülle von Sätzen, aus denen die Regeln abzuleiten dem Schüler nicht schwer werden dürfte, und eine Grammatik in Regeln, wo meist ein Beispiel zur Befestigung und Verdeutlichung ausreicht. Das Buch macht zunächst einen etwas fremdartigen Eindruck, aber bald ist man mit ihm vertraut und empfindet besonders bei dem ersten Teile Genufs und Freude.

Auch der hier in Betracht kommende Teil des *französischen und englischen Unterrichtswerkes* von Otto Börner ist neu bearbeitet worden. Zunächst ist das *Lehrbuch der englischen Sprache mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauche der Sprache* von Dr. Otto Börner und Dr. Osc. Thiergen zu einer gekürzten Ausgabe C bearbeitet von Prof. Dr. Otto Schoepke; der grammatische Stoff, der Übersetzungsstoff, die Vokabeln sind vermindert, die Zeitwörter abweichender Flexion ganz ausgeschieden worden, so dafs dieses Buch etwa dem ersten Unterrichtsjahr dienen kann. Derselbe hat dann auch die *Grammatik der englischen Sprache,* die Osc. Thiergen verfafst hat, einer Kürzung unterzogen, den Anstalten zu Gefallen, die dem englischen Unterricht nur eine beschränkte Zeit zu widmen vermögen. Vergleichende Hinweise auf das Lateinische, sprachgeschichtliche Bemerkungen u. dgl. sind geschwunden, und die Aussprachebezeichnung in Umschrift ist einer solchen über bezw. an dem englischen Worte gewichen. Ang. ZlS. 11, 263 (Rübner: durchweg gelungen).

Auf den Gebrauch der fremden Sprache von der ersten Unterrichtsstunde an dringt A. Baumgartner, *The International English Teacher. A first Book of English for German, French and Italian Schools. 3d edition.* Es enthält eine ansehnliche Menge von Texten aus dem Bereiche des täglichen Lebens, von Phrasen und Vokabeln.

Das *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für den Schul- und*

Privatunterricht von Ph. Wagner, *dritte verbesserte und vermehrte Auflage der Elementar-Grammatik des Verfassers*, stellt sich als ein stattlicher Band dar. Die Grundsätze, zu denen sich der Verf. bekennt, müssen wir durchaus billigen: Ziel des Unterrichts ist Aneignung der lebenden, von den Gebildeten gesprochenen Sprache sowie Fertigkeit im Gebrauch der gegenwärtigen Schriftsprache; die Lautlehre ist ein wesentlicher Teil des englischen Unterrichts; mit dem Lesen zusammenhängender Stücke wird begonnen, wenn eine Reihe von sprachlichen Grundformen eingeübt ist, daran schliefsen sich Reproduktionen, Gespräche, Diktate, Kompositionsübungen; die Lesestücke sind so beschaffen, dafs sie möglichst bald in die Geschichte und das Kulturleben der Engländer einführen. Die historische Schreibung wird aus praktischen, den Württemberger Schulen eigenen Gründen von Anfang an geübt, auf die Hilfe der Lautschrift indessen nicht verzichtet; in der vorliegenden Auflage des Buches ist das Passysche System in Anwendung gebracht.

Der erste aus 26 Lektionen bestehende Abschnitt enthält lediglich englische Übungssätze (bezw. Sprechübungen) in beiderlei Schrift, aus denen die gebräuchlichsten grammatischen Erscheinungen abgeleitet werden sollen; begonnen wird dabei mit der Einübung von to be und to have, also gerade ziemlich schwierigen Dingen. Im zweiten Teil begegnen neben poetischen und prosaischen, inhaltlich zunächst etwas bunten, wiederum in beiden Schriftarten mitgeteilten Texten auch deutsche Übungsstücke zum Übertragen ins Englische, auch Questions und Anleitung zu Exercices; vielfach haben die englische Geschichte und die Stadt London hier den Stoff geliefert. Der dritte Teil enthält die Vokabeln und Regeln zu den 26 Lektionen, sowie die Vokabeln zu den Lesestücken des zweiten. Die Fassung der Regeln ist knapp und präzis, der grammatische Stoff sorgsam ausgewählt. Das Werk mufs als eine durchaus erfreuliche Erscheinung begrüfst werden. Angez. Engl. St. 29 (Th. Wagner).

Den Eindruck einer sorgfältigen Arbeit macht auch der vorliegende Band von *Gesenius-Regel. Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Oberstufe. Völlig neu bearbeitet* von Prof. Dr. Ernst Regel. Er enthält ganz neue, z. T. von einer Engländerin eigens für das Werk verfafste Texte geringen Umfangs, deren Inhalt die Schilderung englischer Verhältnisse bildet. Für idiomatische Treue ist mithin Gewähr geleistet. Es enthalten diese Texte aber auch Beispiele für bestimmte grammatische Erscheinungen. Die neben ihnen stehenden deutsch geschriebenen Übersetzungsaufgaben schliefsen sich jenen insofern an, als das dort gebotene grammatische Material hier abermals zur Übung gelangt, neues hinzuzufügen hat der Verf. grundsätzlich vermieden. Im zweiten Teil des Buches ist der syntaktische Stoff übersichtlich zusammengestellt; der Anhang enthält einige Gedichte, am Schlusse stehen zwei sauber gearbeitete, mit Lautschrift versehene Wörterverzeichnisse. Äufserungen über das Werk NS. 8, 500 (H. Schmidt), Engl. St. 29 (Barnstorff).

Die *Hauptregeln der englischen Syntax, mit einem Anhang: Synonyma*

von Prof. Dr. F. J. Wershoven, ein zu Wiederholungen wohl geeignetes, praktisch angelegtes Werkchen, erschien in zweiter, verbesserter Auflage.

Mit einem von Dr. Bruno Afsmann sauber gearbeiteten, mit Lautschrift durchweg versehenen *Wörterbuch* haben die *Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache* von Dr. Konrad Meier und Dr. B. Afsmann einen Abschlufs gefunden. Dieselben sind NS. 8, 502 (H. Schmidt: vortreffliche Leistung, bekundet selbständige Arbeit, zu viel lexikalisches in der Wortlehre; werden sich im Unterricht aufs beste bewähren), Engl. Stud. 29 (Th. Wagner) günstig beurteilt worden; gegen die Jb. 14, 35 vorgetragene Meinung hat Herr Meier zweimal in den NS. Verwahrung eingelegt, ohne jedoch den Ber. von der Verwendbarkeit des Werkes als Schulbuch, noch von der Voreingenommenheit der kurzen Kritik zu überzeugen.

2. Ausgaben von Schriftstellern.

Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Otto E. A. Dickmann (Leipzig, Renger) veröffentlicht als Bd. 127: *The Settlers in Canada by Captain Marryat*, für den Schulgebrauch bearbeitet von Joseph Heuschen. Das frisch geschriebene Werk, das auch beim Durchlesen dieser stark kürzenden Bearbeitung seinen Reiz bewährt, ist eine mit Recht beliebte Lektüre der O III oder U II und wird sicher auch in dieser Gestalt willkommen sein. Die Anmerkungen sind wenig umfangreich. Von Reihe C Prosa und Poesie erwähnen wir Bd. 29: *Stories of English Girlhood by Ascott R. Hope*, bearbeitet von Dr. J. Klapperich und Bd. 32: *Christie's old Organ or Home, sweet Home by Mrs. Walton, Daddy Darwin's Dovecot by Mrs. Ewing* herausgegeben von A. Bückmann.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller hat sich sehr rührig erwiesen und recht beachtenswerte Beiträge zur englischen Schullektüre geliefert. Es ist durchaus anerkennenswert, dafs man hier eigene und neue Wege geht, und nicht bereits fünfmal gebotenes in verändertem Gewande zum sechsten Male in die Welt sendet. Ein recht stattlicher Band trägt den Titel *Picturesque and Industrial England*, für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von Dr. J. Klapperich; er zeigt, dafs es sich um eine Einführung in englische Realien handelt. Der Text stammt aus einem Werke, das vor kurzer Zeit in einer Sammlung geographischer Unterrichtsmittel zu Glasgow erschienen ist. 39 Abschnitte geben über die verschiedensten Gegenstände Auskunft, über die Lage der britischen Inseln, Klima und Bevölkerung, Städte, Kanäle, Bergwerke, Baumwollen- und Wollenindustrie u. a. m. Saubere Illustrationen und zwei Karten schmücken das Buch; Anmerkungen und Wörterverzeichnis sind, wie in allen diesen Ausgaben, in besonderem Heftchen enthalten. Es sei nachdrücklich auf den Nutzen hingewiesen, den eine Veröffentlichung wie diese für den Betrieb der Sprechübungen haben mufs; eine geeignetere, lehrreichere Grundlage läfst sich

gar nicht denken. Noch ein zweites Werk verschafft dem Leser in angenehmer Form Belehrung über englische Verhältnisse, über Schule, Familie, Haus, Kriegswesen, Sitten: eine Auswahl von vier Erzählungen aus der Feder von *Ascott R. Hope, Young England*, ebenfalls von J. Klapperich herausgegeben. Es sind echte, rechte Knabengeschichten, ein guter Griff, dem der Beifall und die Leser nicht fehlen werden. Der erzählenden Gattung gehören ferner an *M. E. Braddon, The Christmas Hirelings*, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Karl Erhardt, eine anmutige Darstellung des Kinderlebens; *Mark Twain, The Adventures of Tom Sawyer*, in gekürzter Fassung von Dr. G. Krüger herausgegeben, freilich kein Fremdling mehr innerhalb unserer Schullitteratur, doch immerhin dankenswert, und *Three Christmas Stories from Ch. Dicken's Household Words and All the Year round*, herausgegeben und erklärt von Prof. H. Conrad, nämlich *A Fatal Letter* von Wilkie Collins, *The Pavement Painter, The Chair of Truth* von Dickens, also wiederum minder bekanntes und der Schule neugeschenktes Gut. Selbstverständlich gewährt auch diese Lektüre dem jungen Leser reiche Belehrung über englische Sitten und Zustände. *The Story of a short Life* von J. H. Ewing, wertvoll durch die Verwendung militärischer Verhältnisse zu einem fesselnden Hintergrund, ist von Prof. Ad. Müller herausgegeben; um die Erklärung zweier Reiseschilderungen, von denen eine den Leser nach Nordamerika, die andere nach Belgien und Nordfrankreich versetzt, *Across the Plains and An Inland Voyage* von Robert L. Stevenson hat sich Prof. J. Ellinger verdient gemacht. Endlich sei der *Vier Erzählungen von Washington Irving* gedacht, die Dr. Péronne verschiedenen Werken des Autors entnommen hat. Der unverwüstliche Rip van Winkle marschiert an ihrer Spitze. Geschichtlichen Inhalts ist *Mandell Creighton, The Age of Elizabeth* in gekürzter Fassung von Dr. Ph. Aronstein herausgegeben, bei der Bedeutung, welche die Epoche dieser Königin für die Entwickelung des englischen Staats- und Kulturlebens besitzt, von hervorragendem Werte. In einfacher, klarer und durchsichtiger Sprache wird über die kirchliche Bewegung in England und Schottland berichtet, über die innere Verwaltung und den Hof, über den Krieg mit Philipp II. und die Zeit nach diesem Kriege. Der Litteratur ist ein längerer Abschnitt gewidmet. Über frühere Ausgaben vgl. Engl. St. 27, 300 (Türkheim); ZR. 25, 483—487 (Bechtel); BbG. 36, 312 (Wolpert); ZöG. 51, 895 (Ellinger).

Als ein Seitenstück zu dieser Geschichte Elisabeths kann das 38. Bändchen der von L. Bahlsen und J. Hengesbach herausgegebenen Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Berlin, Gaertner) bezeichnet werden: *Queen Victoria, her Time, and her People by Rev. C. S. Dawe, B. A. to which is added a Chapter, continuing the Story from 1895 to 1901* mit Anmerkungen für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. A. Peter. Die Schilderung befafst sich hier mehr mit den persönlichen Verhältnissen der Königin als in dem aus Mandell Creighton hergestellten Schulbuche der Fall

ist; doch werden wichtige Zeitereignisse wie der Krimkrieg, die Ausstellung von 1851, auch Erfindungen und Forschungsreisen in gebührender Weise berücksichtigt. Die litterarische Bedeutung des Victorian-age kommt leider nicht zu ihrem Recht. Hilfsmittel für das Verständnis sind reichlich vorhanden: Abbildungen von Personen und Schlössern, eine die Nachkommenschaft Georgs III. veranschaulichende Tafel und zahlreiche Anmerkungen. Über früher Erschienenes vgl. ZR. 25, 231.

Modern English Writers (Wolfenbüttel, Zwissler) brachten in zweiter Auflage Band I, die anmutige Geschichte *Alone in London* von *Hesba Stretton*, für den Schulgebrauch bearbeitet und mit Anmerkungen und Wörterbuch versehen von Dr. Hans Nehry. In Students' Series for School, College, and Home (Tauchnitz) veröffentlicht E. Roos *Wonder Book for Boys and Girls by Nathaniel Hawthorne*. So empfehlenswert diese Geschichten in stilistischer Hinsicht sein mögen, so wenig wird man sich mit ihrem Inhalt befreunden, der von Perseus, König Midas, Philemon und Baucis handelt. Anmerkungen und Wörterbuch stehen in einem besonderen Heft.

Zu einigen Shakespeare-Stellen bringt Eidam BbG. 36, 528—535 und zwar speziell zur Schullektüre beachtenswertes bei, nämlich zu Merchant, Richard II., Caesar und Lear. Ein Kanon „zweifellos brauchbarer" engl. Schulausgaben findet sich NS. 8, 41 ff.

3. Lesebuch.

Das vortreffliche *Englische Lesebuch für höhere Lehranstalten* von Dr. E. Nader und Dr. A. Würzner hat in seiner vierten Auflage den Forderungen des neuen österreichischen Normallehrplans mehrfache Zugeständnisse gemacht; 41 prosaische Lesestücke, 29 Gedichte sind neu aufgenommen. Vgl. ZR. 25, 489—492 (Wollmann).

Dr. J. Hengesbach hat vor einigen Jahren — vgl. Jb. 10, 23 — nachgewiesen, dafs die Shakespearelektüre auf dem Gymnasium zurückgeht, offenbar weil der Dichter zu schwer und nicht geeignet ist modernes Englisch zu vermitteln. Doch soll gerade dieser Dichter unserer Jugend nicht vorenthalten werden, eine Überzeugung, die H. auf den Gedanken gebracht hat, an Stelle des Originals, wie dies auch in England geschieht, Inhaltserzählungen treten zu lassen; doch haften den englischen Darbietungen dieser Art von den Tales der Geschwister Lamb bis auf Phoebes Shakespeare Mängel an, die ihnen die deutsche Schule verschliefsen müssen. H. hat daher eine Reihe von Essays, die sich auf Shakespeare beziehen, u. d. T. *Readings on Shakespeare Illustrative of the Poet's Art, Plots, and Characters* als Lesebuch für höhere Schulen, insbesondere für Gymnasien zusammengestellt. Es sind 9 Abschnitte verschiedenen Inhalts, deren Lektüre freilich erst dann fruchtbar wird, wenn die Schüler das behandelte Drama vorher deutsch gelesen haben; teils Inhaltsangaben, teils Charakteranalyse: Portraits of English Kings von E. Dowden; Portia von Helena Martin; Plutarch and Shakespeare von Trench; The Tempest von

C. Ransome u. a. Die erklärenden Zusätze des Herausgebers sind knapp gehalten; ein sorgsam gearbeitetes Wörterbuch erweist sich dem Leser als angenehme Hilfe.

4. Gedichtsammlung.

A Book of English Poetry for the Use of Schools von Dr. W. Gesenius ist in seiner 3. Auflage von Dr. F. Kriete herausgegeben. 102 Gedichte, die nach ihrer Schwierigkeit auf drei Stufen verteilt sind, gewähren einen allgemeinen Überblick über die Entwickelung der englischen Poesie und bieten Beispiele der verschiedenen Dichtungsarten. Über das Leben der Dichter giebt ein besonderer Teil kurze Auskunft; zu vier bekannten Liedern wird die Melodie mitgeteilt. Anmerkungen und Wörterbuch vereinigt ein besonderes Heft; jene beschränken sich auf das Allernotwendigste, dieses gewährt durch gelegentliche Bezeichnung der Aussprache eine dankenswerte Hilfe.

5. Schriftliche Übungen.

Ein praktisches Büchlein hat Dr. R. Kron in dem *English Letter Writer, Anleitung zum Abfassen englischer Privat- und Handelsbriefe,* dargeboten. Wie bei Wendt begegnen auch hier zunächst praktische Winke über das Äufsere des Briefes; anders aber ist die Gliederung des Stoffes. Der erste Abschnitt enthält Briefe an Angehörige, Freunde und gute Bekannte, also solche in denen ein familiärer Ton angeschlagen werden kann, der zweite Briefe an Fernstehende und Unbekannte. Gewissen Hauptpunkten wie Anrede, Empfangsbestätigung eines früheren Schreibens, Grüfse und Schlufsformeln ist besondere Sorgfalt gewidmet und zahlreiche verschiedene Wendungen dafür zusammengestellt. Einen ferneren Abschnitt bilden die Handelsbriefe. Es ist ein umfangreiches Material in diesem wenige Bogen zählenden Buche verarbeitet, so dafs sich dasselbe als sehr nützliches Hilfsmittel erweisen wird. Lediglich Handelszwecken dient *A New Commercial Letter Writer* by John Barton.

6. Sprechübungen.

Bernhard Teichmann, *Englisch Sprechen und Denken* ist nach dem Titel eine unentbehrliche Ergänzung zu jedem Lehrbuch der englischen Sprache, nach ZöG. 51, 625 nichts anderes als 50 in gutem Englisch verfafste Zwiegespräche über allerlei Vorkommnisse des täglichen Lebens, besonders über Erlebnisse eines Fremden in England. Die Aussprachebezeichnung sei ungenügend. Auf diese Hilfe verzichten gänzlich *English-German Conversations for Schools and Family-Pensions. Out of practical Life. According to the Method of Susanne Scholtz.* Die Gespräche sind, wie dies in dergleichen Werken üblich, auf ganz bestimmte Situationen zugeschnitten; sie lehren, was man sagen könnte — aber gerade

nicht sagen will beim Frühstück, beim Besuch, an der Theaterkasse, in der Konditorei usw. Immerhin wird das Büchlein seinen Zweck erfüllen: to furnish the Germans with the familiar words and phrases, used in pensions as well as in every day life and intercourse.

Englisches Wörterverzeichnis zu den Hoelzelschen Wandbildern. Nach Gruppen geordnet von F. Koch; vier Hefte, die den Jahreszeiten entsprechen, sind ebenso angelegt wie die oben angeführten französischen Vokabularien des Verfassers. Ebenso entsprechen *Englische Schulredensarten* von Dr. A. Rückoldt dem S. 31 angeführten Werke. Beiden Sprachen will dienen A. Scartazzini, *Conversation-Book in English and French (Nouveau Manuel de Conversation)*, 2. Auflage: ein elegant ausgestattetes Taschenbuch mit den üblichen Vokabelreihen und mit Gesprächen beim Schneider, Friseur u. a. Reichhaltigkeit des Inhalts mufs anerkannt werden.

7. Übungsbuch.

Behufs Einübung der Formenlehre und der syntaktischen Regeln durch Übersetzung aus dem Deutschen hat Prof. Dr. Wershoven mehrere *Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische* vereinigt. Das Buch, das jetzt in dritter, verbesserter Auflage erschienen ist, wird durch die oben genannten *Hauptregeln der englischen Syntax* ergänzt. Den Inhalt der Übungsstücke bilden Anekdoten, Erscheinungen des täglichen Lebens und vornehmlich Erzählungen aus der Geschichte und der kulturellen Entwickelung des englischen Volkes.

8. Realien.

Cl. Klöppers vielfach erwähntes *Englisches Real-Lexikon* ist erneuter Beurteilung unterzogen worden. Gm. 18, 197 wird in manchen Artikeln die Übersichtlichkeit vermifst und über Ungleichmäfsigkeit geklagt; ZlhS. 11, 57 nennt es zuverlässig und zweckmäfsig eingerichtet.

Als schätzenswerter Beitrag zur Realienkenntnis mufs der von der Langenscheidtschen Verlagsbuchhandlung in prachtvoller Ausstattung dargebotene Sonderabdruck aus dem deutsch-englischen Wörterbuche von Muret-Sanders hervorgehoben werden, *Mafse, Gewichte und Münzen*. Man findet hier nicht nur über englische und amerikanische Mafs- usw. Verhältnisse Belehrung, sondern auch über französische, belgische, deutsche, österreichische und schweizerische.

9. Litteraturgeschichte.

Als durchaus brauchbar und zuverlässig stellt sich in den Dienst der Schule *History of English Literature compiled from the best English Authors and adapted for the Use of Schools by* Emil Penner. Das Buch ist kaum zehn Bogen stark, hält sich also in der rechten Mitte zwischen dem üblichen Leitfaden und der über die Bedürfnisse unserer

höheren Lehranstalten hinausgehenden, umfangreichen Litteraturgeschichte. Die älteren Perioden sind verhältnismäfsig knapp behandelt, mit gebührender Breite Chaucer, Spencer, Shakespeare, Milton; den beiden letzten Jahrhunderten gehört etwa die Hälfte des Buches. Das biographische Material ist mit Beschränkung auf das Sichere und Wesentliche mitgeteilt, die zahlreichen Inhaltsangaben erfreuen durch Klarheit und Anschaulichkeit. Auf Mitteilung von Textproben hat der Verf. verzichtet. Tabellarischer Form bedient sich Käthe Behrend, *Tables of English Literature with corresponding historical Dates*. Eigenartig ist die Verbindung der Litteraturgeschichte mit der politischen: dieser ist die erste Spalte jeder Tabelle eingeräumt (Historical Facts), die anderen tragen Überschriften wie Ecclesiastical Literature, Epic Poetry, Science and Art, Drama, Novel, Journalism, so dafs es leicht ist, sich nicht nur ein Bild der gleichzeitigen litterarischen Arbeiten zu verschaffen, sondern auch eine Vorstellung von der Entwickelung der Kunstgattungen durch die Jahrhunderte zu gewinnen. Auch die amerikanische Litteratur ist in dieser Weise auf zwei Tafeln dargestellt.

Hier sei noch auf zwei Monographieen hingewiesen, E. Koeppel, *Tennyson* (Geisteshelden Bd. 32) und Th. A. Fischer, *Leben und Werke Alf. Tennysons*, die eine anregende und belehrende Lektüre bilden. Sie ergänzen sich gegenseitig: Fischer — sagt Schnabel, Engl. Stud. 27, 289 — schildert uns in erster Linie, wie der Dichter lebte, Koeppel zeigt uns vor allem, wie der Dichter schrieb.

10. Zeitschriften für Schüler.

Neben das oft erwähnte, immer noch sorgsam weitergeführte *English Journal Français* stellt sich *Le Parisien, Journal instructif*, Chefredakteur Victor Graf von Ségur-Cabanac. Es unterscheidet sich von jenem dadurch, dafs es auch grammatische Belehrungen erteilt — z. B. findet man in No. 17 des 2. Jahrgangs die Formen von acquérir verzeichnet — und deutsche Texte zur Übertragung ins Französische abdruckt. Die französischen Lesestücke sind mit deutscher Übersetzung versehen. Über die Jb. XIII, 20 erwähnten Zeitschriften *L'Echo littéraire* und *The literary Echo* vgl. ZbR. 8, 250 (Fränkel). Auf eine neue Zeitschrift *Causeries françaises. Revue de langue et de littérature contemporaines, publiée sous la direction de* Aug. André in Lausanne macht ZfS. 11, 221 und 342 aufmersam. Der Lesestoff wird als gehaltvoll und genufsreich gerühmt.

X.

Geschichte

P. Pomtow.

I. Allgemeiner Teil.

1. Vorbildung des Geschichtslehrers.

H. Prutz hat seine Klagen über den Verfall des Geschichtsunterrichtes an den höheren Schulen Preufsens, die er im Vorjahre im Vorwort zu seiner preufsischen Geschichte angestimmt, öffentlich wiederholt und um einen Angriff auf das Seminarjahr bereichert. Die Gelegenheit dazu mufste ihm ein Vortrag *Über die Entwickelung der historischen Professur in Königsberg* liefern, den er in der „6. Versammlung deutscher Historiker zu Halle a. S." am 7. April 1900 hielt. Um eine Berechtigung zur Behandlung der Sache zu haben, die mit der Tagesordnung an sich nichts zu thun hatte, erklärte Prutz, dafs die Ausbildung des Geschichtslehrers an den Universitäten sich neuerdings schwieriger gestalte, wie früher. „Die mangelhafte Vorbildung, mit der die Studierenden in Preufsen seit der antihumanistischen Schulreform von 1892 zur Universität kommen, nicht blofs in Bezug auf die ungenügende (!) Kenntnis der alten Sprachen, sondern auch der historischen Kenntnisse (sic!), welche die Vernachlässigung der alten Geschichte gegen früher wesentlich gedrückt habe" u. s. f., erschwerten dem Universitätslehrer seine Arbeit in hohem Mafse. Eine zweite Erschwerung seiner Arbeit ergebe sich, wie Prutz mit merkwürdigem Gedankensprung behauptet, aus der Einrichtung des Seminarjahres, durch welches die (examinierten!) Kandidaten „in der Zeit der Vorbereitung auf eine bestimmte Routine im Unterricht hin angeleitet würden, statt sie im lebendigen Kontakt mit der Wissenschaft sich zu freien Individualitäten entwickeln zu lassen." — Die Debatte war, wie bei der Entlegenheit des Stoffes natürlich, nur kurz und oberflächlich. Der einzige preufsische Schulmann, der zu wenig energischer Abwehr das Wort ergriff, Neubauer-Halle, bemerkte richtig, aber für die Auffassung der Versammlung ohne Wirkung, dafs die vorgebrachten Ausstellungen

mehr die Behörden zu treffen schienen, als die getadelten Lehrer. Prutz durfte seine Freude darüber aussprechen, dafs, wie die Debatte zeige, er die Zustimmung der Versammlung gefunden habe. Egelhaaf-Stuttgart konnte sein Bedauern nicht zurückhalten, dafs er so viel Ungünstiges über die Leistungen der preufsischen Gymnasien und über die Wirkung der Lehrpläne von 1892 habe hören müssen. Er verbürgte sich für den vollen Erfolg des württembergischen Geschichtsunterrichts, — der doch im wesentlichen nach den gleichen Lehrplänen von statten geht!, — und berief sich dafür auf das bestätigende Gutachten des anwesenden Tübinger Historikers. Kaufmann-Breslau gab in gutgemeintem Schlufswort der preufsischen Schulaufsicht die Schuld. „Der Schaden des heutigen Gymnasiums liege vorzugsweise in dem Druck der Bureaukratie."

Der ganze Vorgang ist bedauerlich. Es ist immer mifslich, wenn in Verhältnissen von solcher Ausdehnung, dafs sie ein einzelner unmöglich übersehen kann, persönliche Erfahrungen zur Grundlage eines allgemeinen Urteils gemacht werden. Kein Schulrat und kein Provinzialschulkollegium im preufsischen Staat wäre zu so allgemeiner Verurteilung des heutigen Geschichtsunterrichts berechtigt, wie Prutz sie unbedenklich auf Grund seiner persönlichen Eindrücke an der entlegensten Universität des Landes ausgesprochen hat. Er sei daran erinnert, dafs vor zwei Jahren in Nürnberg auf dem 5. Historikertag unter seinem eigenen Vorsitz (am 14. IV.) Heigel-München „unter der Gefahr, das Mifsfallen seiner eigenen Landsleute zu erregen" bekundete, „dafs die aus Norddeutschland kommenden Studierenden (sc. der Geschichte) durchschnittlich weit besser unterrichtet und vorbereitet seien als die Bayern". Zu der Zufriedenheit Egelhaafs und der Württemberger stehen die weiter unten zu erwähnenden Klagen (s. S. 11), besonders von Hirzel-Ulm, in frappantem Gegensatz. Da ist ein württembergischer Rektor, der versichert „mit wahrhaft grotesken Erfahrungen von sich und anderen aufwarten zu können", falls es ihm darauf ankomme ein spicilogium ignorantiae der württembergischen Abiturienten auf dem Gebiet der alten Geschichte zu liefern. Übrigens ist es noch sehr die Frage, ob für die Wirksamkeit des Universitätsunterrichtes eine erheblichere Menge von Detailkenntnissen — und nur um diese kann es sich bei Prutzs Klagen handeln — wünschenswert sei. Treitschke hat einmal gesagt, ihm wüfsten die jungen Leute, die auf die Hochschule kämen, eher zu viel als zu wenig Geschichte. Und schliefslich — die Geschichte hat 1892 nicht eine einzige Unterrichtsstunde verloren, die Lehrer sind wohl ziemlich dieselben geblieben, und es ist aus der mittleren und neueren Geschichte doch nicht minder historisches Verständnis zu holen, wie aus der alten. Wo sollte der Rückgang der Kenntnisse also wohl herkommen? Herauszuprüfen ist er natürlich leicht. Das steht im Belieben eines jeden Examinators. Selbst die wohlwollende Prüfung liefert nur in seltenen Ausnahmefällen ein zutreffendes Bild von den vorhandenen Kenntnissen, geschweige denn die mit ungünstigem Vorurteil begonnene. — Und nun das Seminarjahr! Wie es dem Universitätslehrer

die Ausbildung seiner Schüler erschweren soll, ist doch wirklich nicht einzusehen. Prutz verwechselt da zwei Begriffe und täuscht sich aufserdem über seine amtliche Kompetenz. Das Seminarjahr mag allerhand Nachwirkungen der Universitätszeit beeinträchtigen können, was aber geht das die Arbeit des Universitätslehrers am Kandidaten an, die mit dessen Examen endet? Offenbar ebensowenig, wie allerhand Einrichtungen der Universität, die er für seine Zöglinge für bedenklich halten mag, den Schulhistoriker angehen. Sie mögen beide noch ein privates Interesse am Ergehen ihrer Schüler haben, aber von Amts wegen steht ihnen kein Klagerecht und keine Vorbeugungspflicht zu. Und dafs die Freude an der Methodik gar die Freude an der Wissenschaft beeinträchtigen werde, wie Prutz zu fürchten scheint, die Gefahr ist wahrlich gering. Wäre sie aber auch gröfser, so müfste es die Geschichtswissenschaft eben tragen. Prutz selbst wünscht sich „freie Individualitäten“ zu Geschichtslehrern, also lasse er ihnen auch seinerseits die verlangte Freiheit und, wenn sie wollen, auch gegen die von ihm vertretene Sache.

Zum Schlufs — weil die Absichten von Prutz zweifellos gute sind (vermutlich hat er in letzter Stunde noch einen Druck auf die Pfingstkonferenz beabsichtigt) — sei noch darauf hingewiesen, dafs er auf seine Weise der Sache, die er vertritt und die auch die unsere ist, nicht nützt, sondern schadet. Öffentlich von angesehener Seite erhobene Klagen über mangelhafte Erfolge des Geschichtsunterrichts an den preufsischen höheren Schulen müssen sowohl die „methodische Presse“ wie den „bureaukratischen Druck“ zu erhöhten Leistungen anspornen. Und schliefslich ist die Verstimmung der Lehrerwelt doch auch zu bedenken. Kein Historikertag mehr, der nicht hier oder dort Anstofs oder Unzufriedenheit erregte, obwohl Wissenschaft und Schule mehr wie je zusammen hängen und einig sind. Hat der vorige Historikertag in Bayern empfindlich berührt, so mufs es dieser im Norden thun. Und das ist um so bedauerlicher als es in der Sache völlig unnütz und wirkungslos ist.

2. Allgemeine Methodik.

Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts, so lautet der Titel einer längeren Abhandlung von Ernst Bernheim. Der Charakter der Untersuchung ist der gleiche wie in des Verfassers weitverbreitetem Lehrbuch der historischen Methode. Vorsichtig, fast ein wenig pedantisch und von eigentümlicher Neutralität in Betrachtungs- und Ausdrucksweise werden die Prämissen festgestellt, von denen aus sich die Frage des Themas lösen lassen soll, die Frage nämlich, welche Methode des Geschichtsunterrichtes für die an höheren Schulen richtige zu halten sei. Entscheidend gilt dem Autor dabei die herrschende Übereinstimmung über den Endzweck dieses Geschichtsunterrichtes. Er findet, man sei darüber einig, dafs dieses Fach die Begebenheiten und Zustände, die es betrachtet,

als etwas Gewordenes und weiter Werdendes im Zusammenhang der Entwickelung verstehen zu lehren, und sich dabei mit den gesicherten Ergebnissen der Wissenschaft im Einklang zu halten habe.

Daraus ergiebt sich dann freilich die weitere Frage, ob denn die Wissenschaft selbst in sich einig sei. Und Bernheim findet in ihr die Veranlassung zu einem lehrreichen Rückblick auf die seit Condorcet und Comte immer stärker hervortretende kulturhistorische oder kollektivistische Geschichtsauffassung, die in Lamprecht — ihm selbst wohl z. T. unbewufst — neuerdings ihren stärksten, obschon mafsvolleren Vertreter in Deutschland gefunden habe. Bernheim stellt sich nicht auf seine Seite, wie er denn stets den Standpunkt über den Parteien erstrebt. Er erklärt (S. 33), dafs das stete und zuletzt stürmische Vordringen des kulturgeschichtlich-sozialen Elements das gesunde Gleichmafs des Unterrichts bereits zu Ungunsten des persönlich-politischen Elementes zu beeinträchtigen drohe. Und es sei dringend geboten, sich über das Mafs des beiderseits Erforderlichen oder Zulässigen Rechenschaft zu geben. „Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind ja gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwickelung und dürfen in der Wissenschaft wie im Unterricht einander nicht ausschliefsen oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen.“ „Überall nicht einseitig vergewaltigende Wirkung, sondern Wechselwirkung — das ist die Signatur, unter welcher der Geschichtsunterricht Hand in Hand mit der Wissenschaft geht“ (S. 35).

Ausgerüstet mit diesem Prüfstein untersucht nun Bernheim die vier Methoden, welche er unterscheidet — die biographische, die gruppierende (Biedermanns), die Herbart-Ziller-Reinsche, die regressive oder rückläufige Methode. Der anerkannte Hauptzweck des Geschichtsunterrichtes (s. o.), so sagt er zu Beginn der Untersuchung, dulde keinen der so oft hervorgehobenen Nebenzwecke. Patriotismus, Loyalität, Bürgersinn, Menschenliebe, Gottesfurcht und wie sie alle heifsen, möchten Ergebnisse, Nebenergebnisse, des Geschichtsunterrichts sein, nie aber dürften sie Unterrichtsziele sein wollen; sie hätten sich immer und überall jenem Hauptziel unterzuordnen Eben aus diesem ergiebt sich dann für Bernheim die Verwerflichkeit der biographischen Methode. Sie sei ungeeignet, jene unerläfsliche Grundlage alles historischen Verständnisses zu schaffen, nämlich die anschauliche, instinktiv sichere Vorstellung der Zeitabstände auszubilden, ohne die es historischen Sinn eben überhaupt nicht gebe. Für die Unterstufe, wo diese Vorbedingung fehle, thue man besser, sich auf Sagengeschichte zu beschränken, wo ja die biographische Methode das Natürliche sei. Aus ähnlichen Gründen entscheidet sich Bernheim auch gegen die Biedermannsche gruppierende Methode. Wer, wie sie will, von Epoche zu Epoche hinüberschreitend statt der deutschen Geschichte eine Serie von 12 Bildern biete, deren Lücken durch gemein-

same Arbeit von Schülern und Lehrern auszufüllen blieben, sei über die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts im Irrtum. Das für die Repetitionen höchst fruchtbare Prinzip tauge durchaus nicht für die erste Darbietung. Damit fallen dann auch die auf ähnlichen Grundsätzen aufgebaute Herbart-Ziller-Reinsche und die regressive Methode, doch ist Bernheim dauernd bemüht, ihnen allen gerecht zu werden und das an ihnen Gesunde und Richtige für sein eigenes — das fortschreitend-chronologische — Verfahren zu nutzen. „Gewifs kann ein guter Lehrer auch mit der ungeeignetsten Methode Treffliches leisten, wie andererseits ein unbegabter Lehrer selbst mit der besten Methode keine hervorragenden Erfolge erzielen wird. Nun sind diejenigen, welche eine von dem Üblichen abweichende Lehrmethode ersinnen oder mit Überzeugung ergreifen, meist besonders begabte Pädagogen, und setzen ihre ganze Kraft bei dem Unterricht ein — so erklärt es sich wohl, dafs sie gute Resultate . . . erzielen. Aber die Feuerprobe für die Vorzüglichkeit einer Methode ist doch, ob sie für den Durchschnitt und im Durchschnitt sich bewähre.“

Wie man sieht, ist Bernheims ganze Denkweise von einem besonnenen Eklektizismus getragen. Seine Darlegungen haben darum wenig Blendendes und Imponierendes, sind aber trefflich geeignet, als Grundlage weiteren Fortschrittes zu dienen und zur Orientierung über den Stand der Methodik. In diesem Sinne sind sie den Fachgenossen angelegentlichst zu empfehlen. Ihren praktischen Wert wird man nicht umhin können, ziemlich niedrig zu bemessen. Die Ausschaltung aller individuellen und sachlichen Beschränkungen, die sich aus der Fassungskraft der Schüler, aus der Eigenheit und dem Umfang der zu behandelnden Stoffe, aus Unterrichtszeit, Unterrichtsmitteln und all den menschlichen Faktoren beim Lehrer zusammensetzen, geht doch zu weit, als dafs die entwickelten Anschauungen Bernheims zum Mafsstab, ja auch nur zur Richtschnur für die Praxis dürften ohne weiteres gemacht werden.

Doch wird man den grofsen Vorzügen, die Bernheims abgeklärte, kühle Sachlichkeit besitzt, und der Vorurteilslosigkeit und Weite seiner Gesichtspunkte erst gerecht, wenn man sich zu der zweiten methodischen Betrachtung wendet, die unser Fach im Berichtsjahr erneut erfahren hat, zur 2. umgearbeiteten und vermehrten Auflage von Karl Lorenz' Studie *Der moderne Geschichtsunterricht*. So sicher seine Räsonnements vorgetragen werden, so flach sind sie auch, hauptsächlich weil er sich von hergebrachten Terminis wie *„objektiver Geschichtsauffassung“*, *„reine Religionskriege“* u. dgl. nicht frei zu machen vermag und mit ihnen wie mit konkreten Gröfsen operiert. Dabei täuscht er sich über das Mafs der geschichtlichen Kenntnisse. Denn was für willkürliche Geschichtsklitterung dabei herauskommen mufs, wenn als Beispiel für genetische Behandlung das Thema erörtert wird: „Warum sind die deutschen Städte im Mittelalter kaiserfreundlich, die italienischen dagegen kaiserfeindlich?“ läfst schon diese fürchterliche Verallgemeinerung in der Fragestellung ahnen. Der Trieb des Schematisierens und Rationalisierens,

der schon bei Besprechung der ersten Auflage mufste betont werden, lebt auch in dieser zweiten ungemindert fort, die wohl einige Abschwächungen im Wortlaut und einige Milderung in der Tendenz, aber doch keine eigentliche Umarbeitung erfahren hat. Deutlicher tritt die Vermehrung hervor. Es sind etwa 40 Seiten, besonders im praktischen Teil, hinzugekommen. — Das Buch vermag anregend zu wirken, taugt aber ganz und gar nicht zu einem Führer auf dem Gebiet des höheren Unterrichts. Darüber kann alle Freude an der frischen und kernigen Art, wie hier eine selbständige Persönlichkeit sich äufsert, nicht hinwegtäuschen. Vgl. Jb. XII, 4 ff.

Dagegen sei hier noch empfehlend auf Weigands methodisches Handbuch *Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart* hingewiesen. Für gehobene Volks- und Bürgerschulen, sowie für Seminarien bestimmt, enthält es gleichwohl viel Lehrreiches und Brauchbares auch für den höheren Geschichtsunterricht, zumal den der Mittelklassen. Es steckt eine recht achtbare geistige Umsicht und sehr viel pädagogische Erfahrung namentlich in dem zweiten praktischen Teil, welcher kommentierend, Fragen und Aufgaben stellend, die 145 Kapitel von des Verfassers weitverbreitetem geschichtlichen Lehrbuch begleitet. Musterhaft ist die eindringende Klarheit der Stoffbehandlung, und es wird auch in dem schwierigsten Stoffe — den wirtschaftlichen Belehrungen — dadurch ganz Hervorragendes erreicht.

3. Methodische Einzelfragen.

A. Lehrpläne und Lehraufgaben.

Der Kampf um die Schulreform, der im Berichtsjahr vor der Pfingstkonferenz so laut tobte, hat unser Fach im wesentlichen unberührt gelassen. Die Geschichte steht eben zusammen mit Deutsch und Religion über den Parteien. Höchstens wird die alte Geschichte mit der Vorherrschaft der alten Sprachen gelegentlich mit angegriffen und in ihrer Geltung bedroht. Sie hat das 1892 nachdrücklich zu erfahren gehabt, sie hat auch jetzt von der den klassischen Studien günstigeren Strömung wesentlich profitiert. Zwar sind die neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben“ für Geschichte unter sorgfältiger Schonung selbst des Wortlautes der alten abgefafst, aber darum sprechen die kleinen z. T. sehr unscheinbaren Änderungen nur desto deutlicher. Gerade der offenkundige Wunsch, das Alte zu wahren, giebt ihnen eine prinzipielle Bedeutung, und so leicht sie dem obenhin Lesenden entgehen, so deutlich offenbaren sie dem sorgsam Vergleichenden nicht nur erhebliche methodische Winke, sondern auch eine pädagogische Gesamtanschauung wesentlich neuer Art. Mit den kleinsten Mitteln wird da mitunter überraschend viel gesagt. Die Streichung eines „nur“ wandelt z. B. die frühere Lehrbeschränkung hinsichtlich der aufserdeutschen Geschichte in den Mittelklassen in eine sehr bedeutsame positive Forderung auf deren Einflechtung um. Die Wendung:

Digitized by Google

„Im Zusammenhang der . . .“ statt „Im Anschluſs an die vaterländische Geschichte“ u. s. f. verleiht der sonst identischen Bestimmung über die sozialen Belehrungen in U II einen methodisch völlig anderen Charakter. Auch rein stilistische Änderungen — durchweg Verbesserungen — fehlen nicht. So hat Abschnitt 3 der „Methodischen Bemerkungen“ fast nur durch veränderte Gruppierung des Inhalts an Übersichtlichkeit und Klarheit erheblich gewonnen. Schon diese Aufsenseite der Bearbeitung — ebenso pietätvoll, wie instruktiv — ist ein Beweis von Feinheit und Takt. So auch der Inhalt.

Wir stellen im Folgenden die wichtigsten Neuerungen kurz zusammen.

Das Pensum der VI „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte“ ist beibehalten worden. Aber einerseits wurde durch den neuen Zusatz „namentlich der neueren“ die bisherige Praxis offiziell anerkannt, andererseits ist durch die Streichung der Worte „wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist“ der rückläufigen Methode ein stilles Ende bereitet worden. Neu ist für VI und V die methodische Bemerkung: „Ein besonderer Leitfaden ist bei diesem Unterricht nicht zu gebrauchen, wohl aber ist es für seinen Erfolg von Wichtigkeit, dafs der prosaische und poetische Lesestoff des deutschen Lesebuches dieser Stufen im engsten Zusammenhange mit den biographischen Aufgaben der Klasse stehe.“

Das Pensum der V ist mit Recht vermehrt worden. Es besteht nicht mehr blofs aus der „sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer“, sondern aus „den Sagen sowie aus der ältesten Geschichte der Griechen (bis Solon), und der Römer (bis zum Kriege mit Pyrrhus).“ Die Überweisung der Sagen an das Lateinische und Deutsche, die 1892 ausgesprochen wurde, ist damit stillschweigend gefallen.

Das Quartanerpensum ist fast unverändert geblieben. Doch findet sich eine Unklarheit. In dem alten Passus „bei der griechischen Geschichte ist das Allernotwendigste über die wichtigsten orientalischen Kulturvölker, *soweit sie nicht schon in der biblischen Geschichte behandelt sind*, einzuflechten“, ist der kursiv gedruckte Einschub beseitigt worden. Da zu den wichtigsten orientalischen Kulturvölkern doch zweifellos die Israeliten gehören, giebt der Wortlaut der Bestimmung nicht blofs dem Geschichtslehrer der IV die Selbständigkeit gegenüber dem alten Orient zurück, sondern legt ihm auch die Pflicht auf, jüdische Geschichte, nicht vom biblischen, sondern vom historischen Standpunkt aus — soweit es mit dem Standpunkt der Klasse vereinbar — vorzutragen. Ob das gemeint ist?

Von U III an bis O I sind planmäfsige Repetitionen (zumeist des Pensums der vorigen Klasse) angeordnet. Ein Kanon einzuprägender Geschichtszahlen („in mafsvoller Beschränkung“) soll die Grundlage derselben sein. Zweifellos ergiebt sich daraus eine momentane Mehrbelastung der Schüler, eine Aufgabenvermehrung auch für den Lehrer. Aber beides ist doch mehr scheinbar. Namentlich der Unterricht auf der Oberstufe ist von der Sicherheit der Vorkenntnisse so unbedingt ab-

Digitized by Google

hängig, litt unter ihrer Unsicherheit äufserlich und innerlich bisher so schwer, dafs für ihn wenigstens diese Bestimmung nicht eine Erschwerung, sondern eine Erleichterung bedeutet. Ja sie kann — bei richtiger Ausführung — unberechenbaren Vorteil bringen. Die erforderliche Konzentration auf die Hauptprobleme, die Erweckung tieferen Verständnisses und erhöhten Interesses, damit erleichterte Aneignung wirklichen Bildungsstoffes — das alles ist dem Fachlehrer der Oberstufe nur bei sicheren Vorkenntnissen seiner Schüler hinsichtlich des äufseren geschichtlichen Herganges möglich. Diese herzustellen oder wiederaufzufrischen nahm bisher den gröfsten Teil seiner Zeit in Anspruch. Wir dürfen hoffen, dafs das nunmehr anders wird.

Diese Repetitionen nicht eingerechnet, hat das Pensum der U III eine dreifache Vermehrung erfahren. Statt des bisherigen „kurzen Überblickes über die weströmische Kaisergeschichte“ soll „die Blütezeit des römischen Reiches unter den grofsen Kaisern“ geboten werden. Zweifellos ist damit eine eingehendere Schilderung des 1. und 2. Jahrhunderts n. Chr. gemeint, obschon der Ausdruck „die grofsen Kaiser“ nicht gerade allzudeutlich ist, und wohl Anfechtungen erfahren dürfte. Nicht minder anfechtbar erscheint ferner die angeordnete „ausführlichere Darstellung der Zusammenstöfse der Römer mit den Deutschen während der Republik“, wie sie durch die Bemerkungen zu IV, und zwar für den Anfang der deutschen Geschichte — vorgeschrieben wird. Da wir diese Ereignisse nur im Zusammenhange der römischen, nicht der deutschen Geschichte sehen und erkennen, würde sich ihre Bedeutung für die Germanen nur im Zusammenhang der Prähistorie würdigen lassen. Von deren schulmäfsiger Verwendung für die U III kann aber wohl fürs erste nicht die Rede sein, und eine andere *deutsche Geschichte* giebt es für uns zu den Zeiten des Marius und des Cäsar doch eben nicht. Drittens mufs (nicht *kann*) nunmehr die aufserdeutsche Geschichte herangezogen werden, „so weit sie für das Verständnis der deutschen Geschichte von Bedeutung (!) ist“. Ebenso für O III. Das wird auf unsere Lehrbücher nicht ohne Rückwirkung bleiben können. Zumal für die O III wiesen die meisten von ihnen erhebliche Lücken auf. Die Reformationsbewegungen in Frankreich und England, der Abfall der Niederlande u. dgl. m. müssen in ihren Grundzügen nun zur Erledigung gelangen. Auch damit wird der Oberstufe erheblich vorgearbeitet.

Für die U II ist zum Schlufsjahr der Unterweisungen 1900 statt 1888 gemacht worden. Deutlicher als 1892 ist in den methodischen Bemerkungen ausgesprochen, dafs den wirtschaftlichen Belehrungen keine Selbständigkeit zukommt; „sie werden sich ungezwungen überall da in den Gang der Geschichte einflechten lassen, wo die Lösung sozialer Aufgaben und wirtschaftlicher Probleme versucht worden ist“. Auch der Zusatz, dafs sie „überall auf das dem Verständnis der Schüler Zugängliche zu beschränken sind“, enthält eine zwar selbstverständliche, trotzdem aber der Einschärfung nicht unwerte Maxime. Die beiden Bestimmungen

Digitized by Google

werden genügen, um „Bürgerkunden“, „Geschichte und Theorie der Sozialdemokratie“ u. dgl. fortan der Schule fern zu halten, und dem Geschichtsunterricht den einzig berechtigten und ihm angemessenen Standpunkt gegenüber dieser wie allen historischen Erscheinungen zu sichern. Ihn nachdrücklich zu betonen, ist auch wohl der Hauptzweck der an sich nicht unbedenklichen Vorschrift, dafs der Unterricht auch „auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen“ habe. Die Vorurteilslosigkeit, die diese Worte atmen, soll wohl, mehr als ihr unbestimmter Inhalt, dem Lehrer zur Richtschnur dienen.

Die O II ist nunmehr definitiv durch die Verlegung der römischen Kaisergeschichte nach U I entlastet, dafür sind freilich „Ausblicke auf Orient und Hellenismus“, vermutlich nach Alexander d. Gr. und bei der römischen Eroberung Vorderasiens, hinzugekommen.

Im Wortlaut umgewandelt ist die Lehrvorschrift für U I, Abschnitt 1. Sie heifst nunmehr: „Die für die Weltkultur bedeutsamsten römischen Kaiser. Deutsche Geschichte bis zum Ende des 30jährigen Krieges unter eingehender Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse. Übersicht des Staatenbestandes von 1648.“ In re ist damit für die deutsche Geschichte so gut wie nichts geändert. Die Wendung, mit der die römische Kaiserzeit eingeführt wird, scheint nicht eben glücklich. Es kommt auf dieser Stufe keineswegs in erster Linie auf die Personen der Kaiser an, sondern im Gegenteil auf den grofsen kulturellen und hyperkulturellen Grundzug in Wirtschaft und Geistesleben einerseits, andererseits auf die Rückentwickelung aus der republikanischen Staatsform über die Dyarchie zum Despotismus und Caesaropapismus, auf die Aufdeckung von deren Leistungen und Existenzbedingungen und Wirkungen. Man kann aus dem Geist der „methodischen Bemerkungen“ mit Sicherheit folgern, dafs das auch die Ansicht und Absicht der Lehrpläne ist, der Buchstabe der Lehrvorschrift entspricht dem aber doch allzuwenig. Er wird dem Wunsche entsprungen sein, den Raum der Kaisergeschichte möglichst einzuschränken, was bei dem ungeheuren Pensum dieser Klasse an sich nicht nur gerechtfertigt, sondern geradezu notwendig ist.

Im Pensum der O I hat sich aufser einer sachlich-belanglosen Umstellung im Wortlaut und der Anordnung von „Wiederholungen in zusammenfassenden Überblicken“ nichts geändert.

Die „methodischen Bemerkungen“ enthalten aufser dem oben zu VI, IV und U II Erwähnten nicht viel Neues. Das biographische Prinzip ist zwar aus der direkten Lehrvorschrift der IV beseitigt, indem der Zusatz zur römischen Geschichte „in Anlehnung an die führenden Hauptpersonen“ gestrichen wurde, doch ist die allgemeine Empfehlung desselben für die Mittelstufe stehen geblieben. Statt der Vorschrift „den mündlichen freien Vortrag der Schüler im Geschichtsunterricht zu üben“, findet sich die mildere Formel, dafs „die freie zusammenhängende Wiedergabe des Gelernten“ durch die Schüler „nach Möglichkeit“ (!) geübt werden müsse. Als Lehrmittel sind fortan vorgeschrieben „Lehrbücher mit zusammen-

Digitized by Google

hängender Darstellung, ein Geschichtsatlas oder wenigstens Geschichtskarten, ein Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen". Prinzipiell wichtig ist die kurze Erläuterung zu den angeordneten Repetitionen, „die ohne Überlastung mit unnützem Zahlenballast regelmäfsig auf allen Stufen anzustellen sind, um den einmal erworbenen Gedächtnisbesitz dauernd zu befestigen", und noch wichtiger die allgemeine Lehrvorschrift für die Oberklassen: „neben der Darstellung der äufseren Vorgänge mufs auch die Klarlegung der inneren Verhältnisse, die auf den früheren Stufen naturgemäfs in den Hintergrund traten, einen breiteren Raum einnehmen". Das Wichtigste ist aber auch hier nicht, was in der allgemein gehaltenen Wendung gesagt, sondern was durch sie beseitigt ist. Das sind die Worte „Die inneren Verhältnisse müssen vor den äufseren in den Vordergrund treten". Wurde also 1892 ein Übergewicht der inneren über die äufsere Geschichte verlangt, so scheint nunmehr eine Art Gleichgewicht beider gewünscht zu werden. Der neue Zusatz: „Namentlich wird den Schülern Anleitung zu geben sein, dafs sie solche Erscheinungen des geistigen und wirtschaftlichen Lebens, die von wesentlichem Einflufs auf die Volksentwickelung gewesen sind, würdigen lernen" — will einer einseitigen Berücksichtigung der äufseren Geschichte augenscheinlich vorbeugen.

Überblickt man die Gesamtheit dieser Abänderungen, so wird man nicht anstehen, sie bescheiden zu nennen. Nirgend treten neue Ideen hervor, nirgend ist eine einschneidende Änderung des Bestehenden gewagt. Das Ganze hat einen entschieden konservativen, vielleicht selbst reaktionären Grundzug. Die stärkste Abweichung von den Lehrplänen von 1892, die Verlegung der römischen Kaisergeschichte nach U III und U I, liegt in dieser Richtung und war überdies seit Jahren schon in das Belieben der preufsischen Lehrer gestellt und wohl im ganzen das Übliche geworden. Mancherlei Fragwürdiges der alten Lehrpläne ist daneben beibehalten; so die Pensen von V und VI, die gleichmäfsige Pensenbegrenzung der Mittelklassen für alle Arten höherer Schulen. Von anderem, z. B. der Heimatkunde, den Kunstunterweisungen u. ähnl., verlautet kein Wort. Aber neben dieser Zurückhaltung gegenüber den Fragen der äufseren Organisation steht eine relativ kräftige Initiative hinsichtlich der Behandlung des Stoffes. Die didaktische Aufgabe des Geschichtsunterrichts — das ist kein Zweifel — hat entschiedenere Betonung und glückliche Förderung erfahren. Die Einführung der planmäfsigen Repetitionen, das Gleichgewicht zwischen äufserer und innerer Geschichte auf der Oberstufe, die Beseitigung der rückläufigen Methode, die Einfügung der sozialen Belehrungen in den Gang der Ereignisse, die Abschaffung der mündlichen freien Schülervorträge quand même — das sind doch Neuerungen, die zusammengenommen kein ganz geringes Gewicht besitzen. Kein Zweifel, dafs sie einer reifen praktischen Erfahrung entstammen und der seit 1892 entstandenen Lage geschickt Rechnung tragen. Es wird die Aufgabe der Lehrerschaft sein, in mafsvoller Benutzung der eingeräumten

Digitized by Google

didaktischen Freiheit einen Rückschlag gegen Belastung mit totem Wissen und mechanischem Drill, wie er sich 1891 in der am Geschichtsunterricht geübten Kritik aussprach, in Zukunft zu vermeiden.

Besonders freudig wird die Einrichtung der durchgehenden Repetitonen und die stärkere Betonung der alten Geschichte in Süddeutschland begrüfst werden, von wo in dieser Hinsicht wahrhaft verzweifelte Klagen erschallen. Allerdings ist die Notlage der alten Geschichte dort auch, speziell in Württemberg, noch gröfser als in Preufsen. Sie wird dort bis Cäsars Tod in 2 Wochenstunden der 7. Klasse (preufsische U II) erledigt und in der Klasse 8 (O II) mit einem Examen abgeschlossen, dessen Ergebnis für die Versetzung nach 9 (U I) ins Gewicht fallen soll. Vom Abiturientenexamen ist sie, wie in Preufsen, ausgeschlossen; nur Zahlen dürfen gefragt werden. Die Klagen der württembergischen Kollegen richten sich nun in erster Linie gegen dies Examen in 8, in zweiter gegen die ganze Lage. Knapp verlangt die Beseitigung der Prüfung, die er nutzlos und störend nennt, und fordert eine eingehendere Repetition in 9 und 10, ohne freilich zu wissen, wo die Zeit dazu herkommen solle. Treuber-Stuttgart stimmt ihm bei, ohne die Prüfung selbst für so schädlich zu halten, wie jener. Ihm kommt es mehr auf die Beseitigung unnützen Schreibewerkes an und auf Gewährung jeder statthaften Erleichterung. Am schärfsten urteilt über die ganze Lage Hirzel-Ulm. Vor 1891 habe er diesen Unterricht — in alter Geschichte — 10 Jahre hindurch persönlich und mit vieler Freude erteilt, jetzt habe er ihn aufgegeben, weil derselbe, in klägliche Dürftigkeit verfallen, unter das Niveau einer höheren Töchterschule zu sinken drohe. Er meint, man müsse jenes Examen schon deshalb beibehalten, weil es den Unterricht in der alten Geschichte doch etwas wenigstens zu stützen geeignet sei. Er könne aus ihm wahrhaft groteske eigene Erfahrungen zum besten geben und wisse, dafs es anderswo ebenso sei. Es würde ohne das noch schlimmer werden. Und das seien die Folgen einer Lehrplanreform, deren einer Grundgedanke doch eben der gewesen sei, an Stelle eines grammatischen Formalismus die Einsicht in das reale Leben des Altertums zu erweitern und zu vertiefen! Er wünsche statt der Geschichtszahlen aus der alten Geschichte im Abiturium eine knappe Anzahl kurzer, sachlicher Fragen zur Beantwortung stellen zu dürfen; diese müfsten das Grundgerüst und den Aufbau der antiken Geschichte treffen und ohne jedes Detailwissen befriedigend zu lösen sein. Die alte Abhilfe, dafs die Philologen der Oberklassen in planmäfsigen — von ihnen vereinbarten — Exkursen im Anschlufs an einzelne Lektürestellen die Hauptgebiete des antiken Lebens durchbehandeln sollten, habe wenig Wirkung gethan und gerate immer wieder in Vergessenheit, könne auch schliefslich —, da sie alt sei —, nicht neue Übelstände beseitigen sollen.

Unzufriedenheit mit der geltenden Pensenverteilung äufsert auch Stutzer-Görlitz. Er bedauert — gleich uns s. Jb. XIV, 2 f. — den Beschlufs der 8. sächsischen Direktorenkonferenz bezüglich Aufrecht-

Digitized by Google

erhaltung des Pensums von U III und O III und fordert Umlegung der Pensen von VI und V. Auch dürfe in der Quinta die neuere Geschichte dann nicht den Krebsgang gehen, sondern sei in natürlicher Folge Männer und Thaten schildernd besonders seit 1640 bis in die neueste Zeit fortzuführen. Die an sich richtig begrenzte Lehraufgabe der O I bedürfe besserer Vorbereitung auf den Vorstufen. Das sei zu erreichen, wenn die U III mit 1273 schliefse und man dann — nach kurzer Überleitung — die Ereignisse von 1813—15 und 1870—71 folgen lasse. Dann kämen Befreiungskriege und Reichsgründung in V, U III, U II, O I, d. h. in Abständen von 2—3 Jahren immer wieder vor, so dafs sie in O I nur der Vertiefung, nicht mehr der Aneignung bedürften. Die Zeit von 1273 bis 1517 falle der O III zu.

Mehr eine innere als eine äufsere Stoffverschiebung befürwortet Altenburg-Glogau in seiner *Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplanes auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses*. Offenbar hat der Verfasser, der die Gebiete der Religion, des Deutschen, der alten und der neueren Sprachen ebenso wie das der Geschichte mit gleichmäfsiger, ungewöhnlicher Tiefe beherrscht, an sich selbst als die einzig wirksame Verbindung so verschiedener Stoffe das historische Band erkannt; er nennt die geschichtliche Auffassungsweise die einzige, die sich auf alles Einzelne mit Selbstverständlichkeit anwenden läfst, „das Interesse, dem sich alle anderen unterordnen". Habe das Gymnasium bisher geboten: „Sprachbildung neben der durch das geschichtliche Interesse bestimmten Sachbildung", so müsse sich das ändern in „Sprachbildung durch die geschichtliche Sachbildung". Das Verständnis der Form müsse aus dem Verständnis des Inhaltes erwachsen, nicht umgekehrt.

Es mufs an dieser Stelle genügen, auf den bedeutsamen Aufsatz hinzuweisen und diese erfreuliche Würdigung des historischen Gedankens seitens eines altklassischen Philologen zu erwähnen. Der Zug ins Grofse, Allgemeine, von dem die heutige Philologie wieder ergriffen wird, spricht sich hier in wahrhaft befreiender Weise aus. Freilich dürfte die praktische Bedeutung von Altenburgs Vorschlägen — auf Grund der bestehenden Lehrpläne entwirft er ein Programm von der planmäfsigen Zusammenwirkung fast aller Fächer in historischem Geist zu historischem Zweck — für's erste gering sein. Es ist unmöglich, 12 selbständige Intelligenzen auf verschiedenen Gebieten zu geistig harmonischem Einklang bringen zu wollen, man müfste ihnen denn die Wurzeln kappen und behielte ein schnell verwelkendes Bouquet in der Hand statt lebendiger Pflanzen. Das wird immer ein Traum bleiben und vielleicht nicht einmal ein schöner, da der Streit der Vater — wenn nicht aller Dinge — doch der des geistigen Lebens ist. Aber es hindert nicht, dafs in bescheideneren Grenzen die treffliche Arbeit treffliche Wirkung thut. Die vielen anregenden Beobachtungen und Bemerkungen zu den einzelnen Klassen und Fächern werden bei zahlreichen Amtsgenossen auf frucht-

Digitized by Google

baren Boden fallen und in der beabsichtigten Richtung weiter helfen. Aber Zwang thuts in diesem Falle gewifs nicht und auch kein Reglement.

Völlig dem Gedankengang Altenburgs entspricht die Thätigkeit, die Max C. P. Schmidt-Berlin seit einer Reihe von Jahren entfaltet, um das wissenschaftliche Leben und die wissenschaftlichen Leistungen der Alten auf dem Gebiet der Realien an unseren Gymnasien bekannter zu machen, und damit eine wertvolle Ergänzung einerseits zum Bilde der Antike, andererseits zur Entstehung der Wissenschaften unseren Schülern zu vermitteln. Der neu erschienene Bd. II seiner *Realistischen Chrestomathie* aus der Litteratur des klassischen Altertums bietet zu dem Zweck nach einer ausführlichen Einleitung — Geschichte des Stoicismus in seinen Hauptvertretern — eine Zusammenstellung der antiken Hauptlehren von Himmel und Erde nach Texten des Geminos, Kleomedes, Polybius, Strabo. Den Schlufs bilden zwei Briefe des Plinius min. — Der Grundgedanke wie seine Ausführung in der Chrestomathie ist zweifellos sehr glücklich; aber wo wäre im Lehrplan unserer höheren Schulen die Stelle, an der er sich verwirklichen liefse?

Ähnliche Bedenken erheben sich gegen die Beschlüsse der Schleswig-Holsteinischen Direktorenversammlung, welche am 12. Oktober 1899 über die Frage verhandelte: *Wie ist dem vielfach beobachteten Rückgange der Kenntnis und des Verständnisses des Altertums (in Mythologie, Litteratur, Sitte, Kunst und Denken der Alten) zu begegnen?* Schon diese Fragestellung blickt ja weit über die Grenzen des einzelnen Faches auf die Gesamtlage des Gymnasiums und auf die Strömung der Zeit hinaus, und demgemäfs sind auch greifbare und praktische Ergebnisse der ganzen Erörterung kaum entsprungen. Philologische, litterarische, historische, allerhand allgemeine Gesichtspunkte und Vorschläge sind zahlreich hervorgetreten, haben sich gegenseitig gestützt oder gekreuzt, aber eine reale Rückwirkung auf die einzelnen Fächer werden sie kaum haben. Den Geschichtsunterricht berührt unmittelbar nur die 7. und letzte der angenommenen Thesen. Sie verordnet olympisch und lapidar: „Für ausreichende Wiederholung der in IV behandelten Alten Geschichte ist in III und U II ernstlich Sorge zu tragen", wobei seitens der Versammlung neben dem Geschichtsunterricht auch den klassischen Sprachen und gar dem Deutschen eine Mitwirkung zugedacht wurde, so dafs, wenn das Glück gut ist, sich 12 verschiedene Lehrer an der „ausreichenden Wiederholung" des von einem dreizehnten Gelehrten beteiligen werden. Ähnlich heifst es These 5: „Im deutschen Unterricht der IV sind die in VI und V durchgenommenen antiken Sagen kurz zu wiederholen." Wie reimt sich das mit These 1, wo gröfsere Vertiefung und planmäfsige Konzentration des Unterrichts empfohlen wird? Es lohnt nicht, auf diese Heilmethode, die eine partielle Gesundung anstrebt, indem sie die Erkrankung von einem Organ aufs andere fortpflanzt, weiter einzugehen.

J. Lübbert-Halle a. S. lieferte eine gediegene Programmabhandlung über *Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht.* Es sind zum

Digitized by Google

gröfsten Teil Bruchstücke einer lange schon vorbereiteten Heimatskunde von Halle a. S. Die geographischen Bedingungen der Lage, die geschichtlichen Anfänge nebst den prähistorischen Funden, die Entstehung und erste Besiedelung Halles und seine Entwickelung bis in die spätrömische Zeit, das Thüringer-Reich und der Glaube der alten Germanen, die Anfänge der Frankenherrschaft und des Christentums an beiden Saaleufern und die slavische Nachbarschaft — das wird der Reihe nach eindringendster, sachkundiger Betrachtung unterzogen. Diesem Teil (S. 14—34) geht ein theoretischer, minder umfangreicher — für uns die Hauptsache — voran, in welchem Lübbert seine Anschauungen über Wert, Zweck, Art und Inhalt der richtigen Heimatskunde im Geschichtsunterricht entwickelt. Nicht als selbständiger Gegenstand dürfe sie betrieben werden, sondern sie habe nur als Lehrmittel zu gelten und Anwendung zu finden, als ein Mittel, die Aneignung geschichtlicher Kenntnisse dem Schüler zu erleichtern und diese selbst zu vertiefen, als ein Mittel, dessen Beobachtungstrieb anzuregen und zu entwickeln, den Unterricht zu beleben und Liebe und Verständnis für die Heimat zu erhöhen. Selbständig dürfe die Heimatskunde höchstens einmal nach Absolvierung einer längeren Geschichtsperiode in einem repetitorischen Durchblick auftreten. Aber auch dann falle sie keineswegs mit einer Ortsgeschichte zusammen, sondern habe dauernd das Allgemeine an den besonderen Örtlichkeiten, Gegenständen, Erinnerungen, Personen, Vorgängen und Verhältnissen des damaligen Heimatsortes herauszustellen. Doch hält er — und wir stimmen ihm für erinnerungsreiche Schulorte darin bei — die Wichtigkeit solcher Heimatskunde für grofs genug, um die planmäfsige Herstellung entsprechender, wissenschaftlich vollendeter Ortsgeschichten zu verlangen. Seine eigenen Entwürfe wollen dazu anregen.

Aus ähnlichen Grundanschauungen heraus hat sich auch B. Schmidt-Görlitz in einer Schulrede zur *Belebung des Heimatsgefühls* an Eltern und Lehrer gewendet. Nach allgemeinen Betrachtungen über Wichtigkeit und Pflege des Heimatsgefühls in Schule und Haus beleuchtet er den Anteil und die Vorteile, welche den einzelnen Schulfächern bei der genauen Bekanntschaft der Heimat zukommen. Die Görlitzer Verhältnisse, von denen er ausgeht, erweisen sich besonders fruchtbar auf dem Gebiet der Geographie und Geschichte.

B. Aus der Unterrichtspraxis.

Th. Knapp verlangt in kurzen Worten *Über die Behandlung der Geschichtszahlen im oberen Gymnasium* die Abfassung von Zeittafeln, die nicht nur an der einzelnen Anstalt, sondern im ganzen Lande eingeführt werden sollten, damit der Einprägung überflüssigen Zahlenmaterials seitens der Schüler vorgebeugt werde. Diese Zeittafeln seien in stets wiederholten Repetitionen durch das ganze Obergymnasium (Kl. 7 bis 10 = U II bis O I) fortdauernd einzuprägen, unter Feststellung — durch knappe Fragen — dafs, was da steht, auch verstanden werde.

Digitized by Google

E. Huckert-Neifse giebt in seiner treffenden Art einen hübschen und praktischen Hinweis *zur Benutzung des deutschen Lesebuchs in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind.* Der Geschichtslehrer möge sich in das Handexemplar seines Lehrbuches an den betreffenden Stellen die Lesestücke (der deutschen Lesebücher) anmerken, welche den betreffenden Stoff behandeln, als da sind Mommsen Cäsars Tod, Curtius' Olympische Spiele, Freytags, Sachs' u. a. Schilderungen. Je nach der Beschaffenheit des Stückes nehme er es dann entweder in der Klasse durch oder verlange dessen Aneignung als häusliche Aufgabe. Die deutschen Lesebücher der früheren Klassen habe der Schüler natürlich bis zum Abgang von der Schule aufzuheben.

Siefert-Meiningen bietet einen umfangreichen Bericht über *eine Konzentrationsstunde in Form eines Geschichtsexamens in VI.* Er hat die in Meiningen bestehende Sitte der öffentlichen Prüfung und den Umstand, dafs er Lateinisch, Deutsch und Religion in VI gehabt, benutzt, um zu zeigen, wie der Geschichtsunterricht in VI auf Herausarbeitung idealer, vorbildlicher Gestalten und auf Aufdeckung der Grundelemente von Staat und Kultur ausgehen könne. Mit dem Stoff der Odyssee hat er Abschnitte des deutschen Lesebuchs und Ergebnisse des Religionsunterrichts zu obigem Zwecke verbunden und verarbeitet, ja auch eine Aufsatzdisposition, die er mit seinen Untersekundanern hergestellt — sie umfafst nicht weniger wie 5 Druckseiten! — dabei verwertet. Das Ganze ist überaus künstlich und mit grofser Liebe zur Sache durchgeführt, aber man wird seiner nicht froh. Abgesehen davon dafs diese Behandlung die gesteckte Zeitgrenze um mehr als das Doppelte überschritten haben würde, leidet sie an dem schlimmen Grundübel all' dieser Konzentrationsversuche; sie sucht einem eigenartigen und einseitigen Stoffe alle möglichen Beziehungen zu allgemeinen Lebens- und Bildungsgebieten abzupressen. Der Stoff selbst wird auf diesem Prokrustesbett auf das jämmerlichste verzerrt und verschoben, wie denn hier z. B. die Kultur der Phäaken „die enge Verbindung von Schiffahrt und Handel in ihrer vollen (!) Blüte" repräsentieren soll.

C. Kunstunterweisung.

Die Fragen nach Umfang, Art und Ort der Kunstunterweisungen an den höheren Lehranstalten haben sich im Berichtsjahr nicht wesentlich geklärt. Zwar scheint die Verpflichtung, solche zu bieten, den höheren Lehranstalten immer allgemeiner zugesprochen zu werden, — wobei nach wie vor in erster Linie an die klassische Kunst gedacht wird, — und die archäologische Kommission für österreichische Gymnasien (Berichterstatter Fr. Prix und Rob. Kauer) und im Anschlufs an sie F. Hoppe haben eine umfassende, katalogische Grundlegung des Materials versucht, aber über dessen Verwendung ist man nicht einiger wie zuvor. Die eben Genannten schweigen sich darüber aus, sie begnügen sich, neben dem Skioptikon möglichst grofse Wandtafeln, Gipsabgüsse, Modelle, Imitationen, Münzen, Pläne

Digitized by Google

namhaft zu machen und zu empfehlen; Böck-Troppau erklärt sich für völlige Freiheit der Fächer wie der Behandlungsart, — der objektiv-historische wie der „Lichtwarckisch-subjektive“ Standpunkt sind ihm gleich berechtigt; Knötel-Tarnowitz und Becker-Oberhollabrunn wollen die Kunstbelehrungen dem Geschichtsunterricht, Gerhard Schulz sie dem Griechischen der U I vorbehalten wissen, und daneben finden sich die alten Ansprüche der Zeichenlehrer. Ihnen ist auch Knötel insofern nicht abgeneigt, als er in seinen Bemerkungen *Kunstrissen und Kunstfühlen* unterscheidet und jenes als Effekt kunstgeschichtlicher Betrachtungen in dem Geschichtsunterricht in O II und I, dieses am liebsten im Zeichenunterricht gepflegt sehen möchte, falls dem betreffenden Fachlehrer die Vorbedingungen dazu nicht fehlten. Das meiste erwartet er von der künstlerischen Ausstattung der Treppen, Flure und Klassen. Wie Becker, setzt er dabei voraus, dafs sich der Geschichtsunterricht noch vereinfachen lasse, indem die politische Geschichte eingeschränkt, die Litteratur — so Becker — ausgestofsen werden könne. Vorbereitet müfsten diese Dinge allerdings schon in den Mittelklassen und sogar auf der Unterstufe werden.

Das ist auch die Meinung von G. Schultz, dessen *Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht an den Gymnasien* zwar insofern nicht hergehören, als er den historischen Gesichtspunkt der Kunstentwickelung und eben damit auch den Geschichtsunterricht der Sache fernhalten will, der aber andererseits in seiner lesenswerten Arbeit, — sie ist der wichtigste Beitrag des Jahres, — so viel eigenartige und einschneidende Gedanken vorträgt, dafs ein kurzer Hinweis auf sie berechtigt erscheint. Schultz zieht zunächst eine scharfe Grenze zwischen den Kunstwerken an sich (die zu künstlerischer Wirkung bestimmt sind) und Anschauungsbildern, die Zwecken der Belehrung dienen. Unbedingt nur die letzteren — abgesehen von Porträts — gehören seiner Meinung nach in die Unter- und Mittelklassen, während jene nur auf der Oberstufe — am besten auf der obersten — Verwendung zu finden hätten. Alles, was der Belehrung dienen solle, müsse möglichst vollkommen mit allen Mitteln der heutigen Technik und dem Stand der Wissenschaft entsprechend das antike Leben in vollem Glanze in lebendiger Erscheinung darstellen, — Lagerleben und Heerwesen, Häuser und Schiffe, Theater und Markt u. s. f. Der Anschauungsbilder sollten nicht allzuviele sein, aber wenn irgend möglich die Ausführung und Vorführung eine doppelte — möglichst grofs und fertig an der Wand, verkleinert im Buche des Schülers. — Ganz anderer Art sind die künstlerischen Darbietungen auf der Oberstufe. Sie sollen „Sehen-lehren“, Liebe zur Kunst wecken, Verständnis für das Wesen des Kunstwerkes ohne Rücksicht auf seine Entstehung, für die Kraft und die Schönheit in ihm die Seele öffnen. Eine Wochenstunde des Griechischen in der U I diene — vom Leichteren zum Schwereren führend — der Betrachtung a) der 4 klassischen Athletenstatuen des 5. Jahrhunderts und des Berliner betenden Knaben, b) der Gewand-

Digitized by Google

statuen und der Porträts, c) der Götterbilder, d. h., indem das geistig oder charakteristisch Verwandte zusammengestellt wird, des Zeus und Asklepios, zweier Apollo-, zweier Dionysos-Typen u. s. f. d) Zuletzt möchten die Gruppen folgen, die Eirene des Kephisodot und der Hermes des Praxiteles, Reliefs, Parthenon- und Pergamon-Fries und einige Grabdenkmäler. — Wie man sieht ist die Auswahl sparsam, und gerade das verrät den Kenner.

II. Lehrmittel.

1. Lehrbücher.

A. Vor- und Unterstufe.

Neue Erscheinungen hat das Berichtsjahr nicht gebracht und den zahlreichen Neuauflagen bewährter oder bekannter Bücher gegenüber dürfen wir uns kurz fassen.

Die *Erzählungen aus Sage und Geschichte des Altertums und der ersten Periode des Mittelalters* von Schmidt-Enderlein liegen in 5. Auflage vor, ein Zeichen, dafs das geschickt abgefafste Büchlein den Bedürfnissen der sächsischen VI und V dauernd entspricht. Unserer Empfehlung im Jb. XI, 26 haben wir nichts Wesentliches hinzuzufügen. Den dort gemachten geringfügigen Ausstellungen ist in der neuen Auflage Rechnung getragen, und auch sonst sind kleine künstlerische und sachliche Verbesserungen vorgenommen worden. Das trifft auch besonders für die nunmehr befriedigende Ausstattung zu.

Nicht anders steht es mit der 3. Auflage des *Lehrbuchs der Alten Geschichte* von Winter-München. Die ausgesprochene Eigenart des mit Karten, Plänen und Abbildungen reichlich versehenen, fast zu anregenden Buches für die IV ist im Jb. XII, 29 ff. dargelegt und durch die wenigen, unbedeutenden Veränderungen seither in keiner Weise geändert worden. Fast kann man die dritte noch als Stereotypausgabe der ersten Auflage bezeichnen. Vielleicht entschliefst sich die Verlagshandlung, der ja die besten Platten zur Verfügung stehen, die unzulänglichen Holzschnitte der Figuren 6, 10, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 32 durch gute Lichtdrucke zu ersetzen, wie es an anderen Stellen mehrfach geschehen. Wo ästhetische Wirkung bei Kindern erzielt, Geschmack gebildet werden soll, bedarf es des Besten, und zur reinen Belehrung sollen von diesen Abbildungen doch wohl die wenigsten dienen.

Müller-Junge-Langes *Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts* stellt sich in 15. verbesserter Auflage dar. Der neue Herausgeber, — Junges Nachfolger im Direktorat des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums zu Berlin — hat gröfsere Veränderungen in den Abschnitten über die alten Ägypter, Lykurg, Sparta, die Cimbernkriege, Cäsars Ende und Augustus' Anfänge eintreten lassen. Kleinere redaktionelle Änderungen finden sich auch sonst hier und da; weitere

Digitized by Google

sind, um zu grofse Differenzierung der Auflagen zu vermeiden, fürs erste noch aufgeschoben. — Das Buch ist unter den kindlich erzählenden eines der besten. (Vgl. Jb. IV, 8, S. 21, VI, 8, S. 28, X, 10, S. 29 f.)

Eine uns zugegangene *Geschichte der Griechen und Römer mit Berücksichtigung der morgenländischen Völker* von C. A. Krüger, Rektor in Königsberg in Pr., ist nicht ungeschickt verfafst und für gehobene Volksschulen sicherlich wohl geeignet; für die höheren Lehranstalten kann sie nach Inhalt und Ausstattung nicht wohl in Frage kommen. Und das gleiche mufs von Dr. C. Spielmanns *Deutscher Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des grofsen Krieges* gesagt werden, obgleich sie neben der Oberstufe von Volks- und Mittelschulen auch ausdrücklich den Mittelklassen höherer Schulen dienen will. Zwar sind die schildernden historischen Abschnitte voll Leben, anschaulich und im ganzen auch durchaus korrekt. Mit treffendem Wort malt der auch dichterisch nicht unbegabte Verfasser, dem ein Tropfen Freytag'schen Blutes in den Adern rinnt, besonders gern und glücklich die Zustande der Vorzeit, aber die methodische Verrenkungsarbeit, die er, ein schöpferischer Anhänger Herbart-Ziller'scher Didaktik, an eben diesen Stoffen nach 4 Formalstufen vornimmt, die Art, wie er mit Gedichten, Kernfragen, Verarbeitung und Vertiefung seinen Stoff bis auf die letzte Faser nicht blofs aus- sondern auch zerpreſst, — macht, was er bietet, für die höheren Schulen unmöglich. Das gilt wenigstens von der Ausgabe, — ich weifs nicht, ob es noch eine andere giebt, — die uns vorliegt, und die zugleich Teil 2 seines methodischen Handbuches für Lehrer „Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen" ist. Auch ist — mindestens für den Obertertianer — nicht nur die Behandlungsweise, sondern auch der Ton vielfach zu kindlich.

Verwandt in Vorzügen wie in Fehlern ist mit dieser Art Spielmanns E. Kellers *Lehrbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen*, ein süddeutsches — im Norden bisher wohl kaum bekannt gewordenes Buch, das in 3. Auflage vorliegt. Die überaus lebhafte, eindringliche Sprache sichert dem Stoff überall die gespannte Teilnahme der Jugend. Mit grofsem Glück strebt Keller nach Greifbarkeit und Anschaulichkeit, und man wird diesem gesunden Streben hier und da gern einen gewagten Ausdruck oder ein wissenschaftlich vielleicht nicht unanfechtbares Detail zu gute halten. Bedenklicher ist es freilich, dafs die Vorliebe für glänzende Stoffe eine erhebliche Ungleichheit der Behandlung verursacht hat, wie denn z. B. die Reichsgeschichte von 1273—1438 auf zwei Seiten erledigt wird. Doch wird auch das durch den Lehrer unschwer auszugleichen sein. Dagegen ist die ungemein geringe Steigerung des Tones in den Pensen von IV bis (preufsisch) U II ein kaum zu beseitigendes Grundübel. Zwischen Jungen von 12 und solchen von 16 Jahren besteht eine ganz enorme Differenz des Auffassungsvermögens, der geistigen Bedürfnisse und des Urteils. In U II den Krieg von 1870/71 in demselben Stil vorzutragen wie die Perserkriege in IV heifst

Digitized by Google

weder der Sache noch der pädagogisch-psychologischen Aufgabe gerecht werden. Es genügt hier nicht mehr die Belehrung über das „Was" des Geschehens, sei auch das Interesse daran noch so geschickt unterhalten, hier mufs schon das „Wie" und „Wieso" bedeutsam hervortreten. Hat die Unterstufe vollen Anspruch auf die deskriptive Geschichtserzählung, so verlangt die O III und U II schon ein gut Teil Pragmatik und soll den genetischen Gesichtspunkt der Oberstufe bereits fühlbar vorbereiten. Davon ist nun bei Keller nichts zu spüren. Sein hübsches litterarisches Talent thut sich in schlagkräftigen Worten, in markanter Charakteristik und packenden Schilderungen genug, es schafft seinen Geschichtsbildern reizvolles Detail im Vordergrunde, aber keine Tiefe der Perspektive. Der Anhang bietet die preufsische, deutsche und badische Verfassung im Auszug, desgl. die Gesetze über Kranken-, Unfall- und Alters-Versicherung. Völlig überflüssig in einem Lehrbuch für Mittelklassen, nur ein specimen doctrinae, ist das lange Quellenverzeichnis (S. 313—22).

Minder bestechend, aber stichhaltiger ist Junges *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in höheren Bürger- und Mädchenschulen*, in 3. Auflage besorgt von R. Lange. Von einem Lehrbuch für die Mittelklassen höherer Lehranstalten unterscheidet ihn eigentlich nur die äufsere Ausstattung — die überaus sorgfältige Accentuierung antiker Namen, die beigegebenen 5 Tafeln zur Kunstgeschichte, die zahlreichen Karten; daneben tritt freilich auch die Kulturgeschichte stärker hervor und fällt das Hauptgewicht der Behandlung auf die neuere und neueste Zeit. Die Abbildungen zur Kunstgeschichte erscheinen mir nur unter der Voraussetzung einigermafsen ausreichend, dafs die auf ihnen erscheinenden Darstellungen (z. T. überaus kleinen Formates) auf Grund grofser Wandtafeln in der Klasse durchbehandelt werden. Die Änderungen sind wenig bedeutend und lassen den Kern des Buches und seine Einteilung völlig unberührt. Es ist zum gröfseren Teil eine Umarbeitung von David Müllers gröfserem Leitfaden.

Mit besonderer Freude begrüfsen wir das schnelle Erscheinen der 3. und 4. Auflage des trefflichen *Hilfsbuches für den Unterricht in der deutschen Geschichte* von Mertens-Brühl. Zu erheblichen Veränderungen lag kein Grund vor und auch Verbesserungen in Einzelheiten sind nur sparsam anzubringen gewesen. Wir dürfen uns also — unter Hinweis auf Jb. XI, 29 f., XIV, 11 f. — begnügen, unsere Empfehlung des Buches besonders für Gegenden gemischter Konfession zu wiederholen.

Die *Brandenburgisch-preufsische Geschichte* vom Seminardirektor Schroeder hat in der vorliegenden Form — der 8. Auflage — an höheren Schulen keine Stelle. Sie behandelt einen Teil des Obertertianer- und den Hauptteil des Untersekundaner-Pensums, entspricht aber weder an Ausführlichkeit noch an Tonhöhe dem Standpunkt dieser Klassen.

Digitized by Google

B. Oberstufe.

Auch für die Oberstufe hat das Berichtsjahr neue Lehrbücher nicht gezeitigt. Das trifft zwar dem Buchstaben nach auf das neuerschienene *Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Oberrealschulen* von A. Rebahn-Wien nicht zu, aber doch dem Sinne nach. Denn obschon neu, ist es im Grunde nur die zweckgemäfse Abänderung von A. Zeches entsprechendem Lehrbuch für Gymnasien. Dieses ausgezeichnete Werk, das wir Jb. XIII, 40 f. auf das warmste empfohlen haben, konnte für Realschulen nicht unmittelbar in Benutzung genommen werden, weil es die Kenntnis der alten Sprachen und klassischen Schulautoren voraussetzt, in Citaten, Quellenhinweisen und Betrachtungen sie fortwährend berücksichtigt. Das scheint — eine Vorrede fehlt — einen Realschulmann bewogen zu haben, unter Wahrung des Grundcharakters und der feinen historischen Gesamtbeziehungen, aber unter denkbarster Einschränkung des historischen Details eine Art ausführlichen Auszuges für Realanstalten herzustellen. Der Umfang ist auf etwa $^2/_3$ (205 Seiten gegen 300) eingeschränkt, und man wird anerkennen dürfen, dafs die wesentlichen geistigen Elemente des Inhalts erhalten geblieben sind, — natürlich immer unter Berücksichtigung des Mafses von Wichtigkeit, welches den betreffenden Stoffen für Realschüler zukommt. Griechische Sagen, griechische Litteratur und Kunst sind z. B. sehr erheblich verkürzt, weit weniger die orientalischen Völker, fast gar nicht Schliemanns Ausgrabungen und die Beziehungen des alten Orients zur griechischen Kultur. Hier und da sind Anmerkungen hinzugefügt worden, die dem Realschüler minder vertraute Eigenheiten des antiken Lebens erläutern, wie z. B. S. 122 über die römischen Namen. Im ganzen aber ist der Wortlaut des Rebahn'schen Buches dem Zeche'schen entnommen. — Wir können der Absicht, ein als trefflich anerkanntes Lehrmittel durch solche Anpassung auch für weitere Schulkreise fruchtbar zu machen, nur Beifall zollen.

Einen minder günstigen Eindruck wie Zeche macht — wenigstens in der vorliegenden Gestalt — das zweite an Österreichs Mittelschulen weitverbreitete, eben zum 10. Mal aufgelegte historische Lehrbuch *Die Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien* von Gindely-Mayer. Teil I, Altertum. Vorzüglich ist die äufsere Ausstattung an Papier und Druck, glücklich der Gedanke, den reich illustrierten *Abrifs der Kunst- und Kulturgeschichte des Altertums* von Julius Jüthner an das Ende zu legen, so dafs eine Ablenkung der Aufmerksamkeit bei der Behandlung der politischen Geschichte durch die Abbildungen nicht eintreten kann; der eigentliche Lehrtext aber, S. 1—236, ist nicht befriedigend. Und das kann nicht anders sein, wo der Urtext mehrere Jahrzehnte alt ist, augenscheinlich aber in seinem Wortlaut erhalten bleiben soll, während er doch zahlloser Verbesserungen und Ergänzungen dringend bedarf, um auch nur ein Scheindasein noch fristen zu können. Mitunter widersprechen sich Urtext und Beifügung ganz direkt, und es ist der Heraus-

Digitized by Google

geber zu bedauern, der einer offenbar unlöslichen Aufgabe mit Ernst und Eifer sich hingiebt. Drei Hauptgebrechen sind ohne radikale Änderung nun einmal nicht zu beseitigen. Die wissenschaftliche Ausdrucksweise ist seit Gindelys Tagen präziser geworden, man darf sich — ohne direkt falsch zu werden — nicht mehr so allgemein ausdrücken, wie es ihm noch gestattet war. Die Anordnung des Stoffes verletzt vielfach das chronologisch-genetische Prinzip. Und vor allem, es fehlt der einheitliche Geist, er fehlt sowohl der Geschichtsauffassung selbst wie dementsprechend auch der Darstellung. Einzelheiten, die das beweisen, hier anzuführen, wäre zwecklos. Wir würden den verfügbaren Raum überschreiten müssen und doch keine Vollständigkeit erreichen können. Das ganze Gebäude ist durch und durch brüchig, es entspricht nicht mehr den Anforderungen der Zeit; da hilft nichts wie ein Neubau.

Was Gindelys *Geschichte* in so hohem Mafse abgeht, besitzt in höchster Potenz Brettschneiders *Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte in O I*, dessen zweite „*verbesserte*“ Auflage vorliegt. Es ist der Reiz einer wuchtigen Persönlichkeit, eines geistigen Charakters von Kraft und Geschlossenheit. Er trägt das Ganze, er hebt einzelne Teile hoch über die Sphäre des Lehrzwecken dienenden Schulbuches hinaus auf die vom Alltagsstaube freien Höhen, wo der geistige Fortschritt der Menschheit keimt. Ein starker Wille bändigt das starke Temperament, und zwingt es in die schulmäfsig bereitete Bahn der Methodik, aber er vermag nicht zu hindern, dafs es von Zeit zu Zeit ausschlägt und die Schranken fast überspringt. Man hat nicht mit Unrecht die allzu persönliche Sprache der ersten Auflage getadelt, und Brettschneider gesteht jetzt selbst zu, dafs durch sie die nötige Objektivität gefährdet gewesen, so dafs er viele Wendungen abgeschwächt habe, aber diese Ausstellung trifft doch nur die Oberfläche. Es liegt in dem Buche die Subjektivität viel tiefer als nur im Stile. Sie liegt in der Auffassung selbst, und da wird es unmöglich sein, sie zu beseitigen. Am deutlichsten mag sich das in dem Abschnitt III „Die Genesis der französischen Revolution“ zeigen lassen, der vielleicht das Feinste ist, was — von dem Charakter einer Übersicht – unsere heutige Lehrmittellitteratur aufzuweisen hat. Nach einer — kaum sehr geglückten — (1) Definition des Revolutionsbegriffes (§ 46) folgen in den §§ 47—50, (2) ein meisterhafter Überblick über die Aufklärungslitteratur von Spinoza bis Kant und dann (3) die Reformen des aufgeklärten Despotismus, §§ 51—58, (4) die Umwälzung des Wirtschaftslebens, §§ 58—60, (5) der nordamerikanische Unabhängigkeitskrieg §§ 61—62 und (6) Frankreich unter dem ancien régime 1715—89, §§ 63 und 64. Wie vortrefflich ist hier nicht alles auf den einen Grundgedanken gestellt! Es ist die Vorzeit der Revolution. Welch ein einheitlich grofser Zug gegen den alten fürstlichen Despotismus scheint nicht überall und auf allen Gebieten das 18. Jahrhundert zu beherrschen und rächt sich fürchterlich an der Stelle, die ihm am mindesten nachgab, in Frankreich! Aber ist es denn in der That so gewesen? Thun wir

recht, jenes Endereignis, das in seiner konkreten Form doch nur der Kopflosigkeit der französischen Regierung entsprang, das mehrfach nur durch deren Schwäche der Versandung entging, derart zum Mafsstab des Früheren zu nehmen, dafs dieses nicht als selbständig, für sich bestehend, ausreichend kausiert, sondern nur noch als kausierend erfafst wird? Zerreifst nicht der amerikanische Unabhängigkeitskrieg — zumal in Brettschneiders eigener, weit ausgreifender Behandlung — den inneren Zusammenhang? Gehören Adam Smith, gehört die Dampfmaschine Watts und gar der mechanische Webstuhl Cartwrights wirklich schon zu den Ursachen der Revolution? Ist Friedrich der Grofse thatsächlich in erster Linie Schüler und Werkzeug der Aufklärung und steht er hinter Goethe und Kant und vor der Aufhebung des Jesuitenordens an der richtigen Stelle? Wer ihn wie Brettschneider sieht als den Retter der Idee des Königtums gegenüber der drohenden Revolution, als den verkörperten kantisch-protestantischen Pflichtbegriff gegenüber romanisch-katholischem Lebensgenufs, als — gar! — den Erzieher seines Volkes zu politischer Reife und geistiger Freiheit, der stellt ihn wohl mit Recht mitten hinein in das Geistesleben jener Tage. Aber abgesehen davon, dafs mindestens Punkt eins und drei ihm innerlich fremd waren, wird dabei nicht vergessen, dafs Friedrichs litterarische und philosophische Bildung nur oberflächlich war, dafs auch die mafsgebenden Neuerscheinungen seiner eigenen Zeit ihm nach 1740 nur flüchtig bekannt wurden und auf die früh fertige, höchst eigenwillige Persönlichkeit des Königs tieferen Eindruck überhaupt nicht mehr machten, dafs alles Französische seit Rousseau, alles Deutsche seit Wolf aus seiner Bildung so gut wie zu streichen ist? Bei alledem mag Brettschneider sagen, er habe die höhere Wahrheit doch für sich, uns kümmere nicht der Mann, sondern seine weltgeschichtliche Stellung, so wie wir sie verstehen. Zugegeben! Aber ob ein Schulbuch sie zu bringen gut thut, dürfte trotzdem noch die Frage sein. Denn wenn dem einzelnen Lehrer die Freiheit der Behandlung gewahrt werden soll, die Brettschneider für sich — und mit Recht — in Anspruch nimmt, ist er da befugt die seinige durch sein Buch zu oktroyieren?

Wie dem auch sei: Es kam hier nur darauf an, den teleologischen Subjektivismus zu charakterisieren, der das Buch beherrscht, und der durch keine sprachliche Korrektur beseitigt werden kann. Aber wie es da ist, mit ihm, ja wegen desselben ist es den Fachgenossen auf das dringendste zu empfehlen; ob es ihm zur Einführung taugt, wird jeder selbst zu entscheiden haben, aber ganz sicher taugt es zum Studium. Auch der Erfahrenste wird es nicht ohne Dank für Anregung und Belehrung aus der Hand legen. Vergeistigung des Stoffes, grofszügige Zusammenfassung der Thatsachen, Einfachheit, lapidare Kürze und Tiefe der Behandlung — dessen ist es ein Vorbild.

Tegge-Bunzlau giebt eine Fortsetzung seines vorjährigen Programmes *Die Staatsgewalten der römischen Republik*. Auf 14 Seiten be-

Digitized by Google

handelt er Entstehung, Entwickelung, Geschäftskreis und Funktionen der römischen Magistrate vom König an bis zum Quästor. Ein kurzer Anhang bespricht die Unterbeamten scribae, lictores, viatores, praecones, servi publici. Alles was man von einer solchen Zusammenstellung erwarten kann — Zuverlässigkeit, Übersichtlichkeit, Kürze und Klarheit ist geleistet. Auffallend ist eine unmotivierte Gewagtheit der Sprache. „Unter den Kaisern war das Konsulat nur inhaltlose . . . Titulatur, die in den vergoldenden, aber nicht erwärmenden Sonnenstrahlen der Imperatorengunst ehrgeizige Streber beglücken sollte, bis endlich zum reinen Spott und Hohn auf jedes mit den Jahren steif gewordene (?) Mannesrückgrat statt des Amtes nur noch die insignia consularia verliehen wurden". Derartiges scheint mindestens überflüssig, wo nicht irreführend, — denn thatsächlich bedeutete eben schon lange das Amt nichts mehr in der späteren Kaiserzeit, sondern nur der Titel. Ähnliches findet sich aber auch sonst gelegentlich. S. 10 steht auf der vorletzten Zeile über die Quästoren irrtümlich „tribuni" aerarii statt quaestores ae. Auch widerspricht der Satz „Die prätorische Rechtsprechung betraf in Rom nur das Privatrecht" der folgenden Schilderung der quaestiones perpetuae. Steht S. 2 oben absichtlich praefectus urbis statt des gewöhnlichen urbi? Ist es richtig Zensoren zu schreiben, statt Censoren? Und würde Tegge sich auch zu der Konsequenz Zizero verstehen, da er doch „Kato" schreibt? Es fehlt noch die letzte Feile!

2. Tabellen.

Zwei Kanones zu erlernender Geschichtszahlen liegen vor, der eine des König-Wilhelms-Gymnasiums zu Magdeburg, der andere, für Mittelklassen bestimmt, des Gymnasiums zu Marienwerder, bearbeitet von Zwerg. Der Umfang beider ist ungefähr gleich; beide mögen etwa 600 Zahlen enthalten, die mit sehr knappen Beiworten — das Magdeburger Heft ist darin ein klein wenig freigebiger als das andere — und in einfachster Gruppierung sich auf 30 und 20 Seiten verteilen. Durchweg zuverlässig in den Angaben, unterscheiden sie sich nur in geringfügigen Dingen, Magdeburg, welches überhaupt etwas Individuelleres hat, klammert Sagenhaftes ein, zeigt auch manche Zahl, die nur verfassungsgeschichtliches Interesse hat, und unterscheidet durch fetteren Druck an $^3/_4$ der Zahlen als solche, die in den Mittelklassen zu lernen sind, von denen, die auf der Oberstufe hinzukommen sollen. — Zu einmaliger Aneignung im Anschlufs an die Durchnahme erscheint die Auswahl passend, für den dauernden Zahlenbesitz des Schülers wäre sie viel zu umfangreich.

Die *Geschichts-Thatsachen zu den chronologischen Wandtafeln für höhere Lehranstalten* von Müller-Tissot, im Umfang den obigen etwa ähnlich, sind trotz des Titelbeisatzes für höhere Schulen weder berechnet, noch brauchbar. Sie geben für griechische, lateinische, französische und englische Namen in Klammern wahrhaft barbarische Aussprachebezeich-

Digitized by Google

nungen, die den Lautsinn unserer Schüler aufs ernstlichste gefährden müssen, z. B. Mohngbeljahr, Lömmahng, Ssähng-kangtähng.

Die *Geschichtstabelle mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Geschichte* von Rüdiger-Hamburg schliefst sich an das „Kleine Lehrbuch der Geschichte" von Christensen an, ist also gleich diesem wohl zunächst für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare bestimmt. Sie enthält dementsprechend auch reichen kulturhistorischen Stoff, der recht geschickt in kurzen Stichworten an mafsgebende Ereignisse oder Regierungen angeschlossen wird, auch einige Zahlen aus der Hamburgischen Geschichte. Das kleine Heft von 33 Seiten, dessen Brauchbarkeit einige Übersichten am Schlufs erhöhen, scheint für seine Zwecke wohl geeignet. Das Gleiche würde von Heinzes *Geschichte in tabellarischer Übersicht* gelten dürfen, wäre der Inhalt nicht gar zu stoffreich für ein *Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht.* Der Verfasser, ein anerkannter Volksschulmann, Autor des weiter unten zu nennenden Quellenlesebuches und einer tüchtigen Geschichte für Lehrerseminare, verleugnet keineswegs seine reiche pädagogische Erfahrung. Die Anlage des Ganzen zeugt davon sehr deutlich. An die Ereignisse schliefst er zwar Hinweise auf Ursachen und Wirkungen, zu den einzelnen Perioden charakterisierende Abschnitte über Kultur und Wirtschaft, zu den einzelnen Regierungen Übersichten über des Herrschers Leistungen auf den verschiedensten Lebensgebieten und dergl. mehr, und es gelingt ihm so thatsächlich, eine ziemlich vollständige Geschichte in chronologischer Anordnung zu entwerfen. Aber er geht mafslos ins Detail, — viel weiter als man auf dem Gymnasium kommt, viel weiter auch, als es ohne Spezialstudien einen Sinn hat. Die Abschnitte über alte Geschichte und das frühe Mittelalter sind nicht völlig zuverlässig und z. T. rückständig. Das Übrige erscheint — soweit Stichproben in dem recht umfangreichen Buche (266 Seiten) erkennen liefsen, — ziemlich unanfechtbar. S. 262 findet sich in der Übersicht über das Wachstum des brandenburgisch-preufsischen Staates unter den Hohenzollern ein recht böser Druckfehler. Das Heer des Grofsen Kurfürsten zählt nach ihm 82 000 Mann, statt der offenbar gemeinten 28 000.

In 4. Auflage sind erschienen Zurbonsens *Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Teil 2: Das Mittelalter.* Das über sie Jb. X, 47 f., XII, 42, XIV, 28 gefällte ungünstige Urteil mufs auch dieser Auflage gegenüber in sachlicher wie sprachlicher Hinsicht aufrecht erhalten werden.

Eine nicht uninteressante Neuerscheinung sind die *Zusammenfassenden Geschichts-Wiederholungen für Prima* von Hassencamp-Düren. Sie sind in doppelter Art — als Osterprogramm und auch selbständig erschienen. Es sollen Musterbeispiele für die kleinen Ausarbeitungen und für Repetitionen in der Klasse sein. Auf 48 Seiten finden sich 32 Themen durchgeführt in der Art, wie es dem Standpunkt eines Primaners entspricht. Als eine Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts sieht es Hassenkamp an, dafs er die Karte Europas dem Schüler geschichtlich

Digitized by Google

entwickele. Dieser Aufgabe dienen 6 Themen, 26—31, in denen die Entwickelung Preufsens, Österreichs seit 1522, Frankreichs seit 1422, Rufslands seit 1689, der Lombardei seit 1311, und Neapels seit 1038 vorgeführt wird. Vorbereitet und begleitet sind diese Übersichten durch eine Reihe verwandter Art, welche die Vorgeschichte dieser Territorien zum Gegenstand haben, so 2. Österreichs 372—1438, 7. Italiens von 472—1002, 15. das päpstliche Rom 753—1870, 17. der deutsche Orden in Preufsen, 19. Brandenburgische Dynastieen seit 1134, 12. Beziehungen der Slaven und Germanen im Mittelalter, 13. Beziehungen Böhmens zu Deutschland, 11. (Druckfehler IX) die Kämpfe Deutschlands an der Westgrenze. Auch 10. „Die Beziehungen des Islam zu Europa", wo die Türkenkriege —1791 mitbehandelt werden, die 22. schlesische, 21. pommersche, 32. schleswig-holsteinsche Frage, 25. Preufsens Streben nach Hegemonie in Deutschland 1785—1871 gehören dahin. Dieser Berücksichtigung der äufseren Verhältnisse gegenüber tritt die innere Entwickelung stark zurück. Nur dem inneren Ausbau Preufsens sind zwei (23, 24), der deutschen Königswahl eine und der Entwickelung der deutschen Königsmacht zwei (14, 16) Übersichten gewidmet. Wirtschaftliches und geistiges Leben bleibt fast unberührt. Denn auch derjenige Abschnitt, der wirtschaftliches Gebiet recht gut hätte streifen dürfen: 8. "Fehdewesen und Raubrittertum" hält sich ganz an das konkret Stoffliche. Wenn dabei einerseits anerkannt werden mufs, dafs das Mafs sorgfältig innegehalten, dafs namentlich auch mit Jahreszahlen recht sparsam umgegangen, dafs nicht selten dispositionsartige Klarheit — auch durch Bezifferung ganzer Ereignisreihen — erreicht ist, so mufs doch auch andererseits hervorgehoben werden, dafs der Gehalt der Themata und der Sinn solcher Übungen durch diese Muster keineswegs erschöpft ist. Einprägung des Stoffes — nicht Hebung des historischen Verständnisses — scheint im ganzen ihr Ziel. Als Lernbuch dem Schüler in die Hand gelegt, mögen sie als ein recht praktisches Vorbereitungsmittel für das Abiturientenexamen sich erweisen, — aber auch kaum mehr als das.

3. Quellenbücher.

Das in 2. Auflage vorliegende *Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte* von Heinze ist ein stattlicher Band von 560 Seiten, der mit 228 Lesestücken, mit der preufsischen und deutschen Verfassung im Anhang und mit einer Übersicht über die wichtigsten preufsischen und deutschen Behörden eine ungemeine Fülle des Stoffes bietet, mehr jedenfalls, als in unserem Geschichtsunterricht — sofern nicht eine sehr umfangreiche Privatlektüre Platz greift — auch nur im entferntesten sich benutzen lassen wird. Die Befreiungskriege allein sind mit Aufzeichnungen und Briefen Fichtes, Arndts, Steffens', Körners, Blüchers, Yorks, Gneisenaus und vieler anderer, mit den wichtigsten Urkunden, Erlassen, Verträgen u. dergl. — zusammen etwa 40 Seiten

Digitized by Google

— wahrhaft überreich begleitet. Die Auswahl Heinzes, wie sich schon hierin zeigt, ist eine sehr vielseitige und geht überall auf die Quellen zurück, ja für das frühe Mittelalter mehr als der Sache frommt. Sind auch Bruchstücke der Kapitularien, der Volksrechte, Briefe und Urkunden jener Tage wohlberechtigt, so doch keineswegs die reichlich vertretenen Abschnitte aus Jordanes, Procop, Paulus Diaconus, dem Sankt-Galler Mönch, Gregor v. Tours, Widukind, der Roswitha u. s. f. bis auf die Chroniken des 14. Jahrhunderts. Sie können das historische Verständnis, das der Unterricht zu begründen hat, nur trüben. Sie richtig zu verstehen, fehlen unseren Schülern und auch wohl dem erfahrensten Seminaristen alle Vorbedingungen. Hier wären Stellen aus Freytag, Lamprecht, Dahn u. a. viel besser am Platze. Will man, um die Selbstbeurteilung jener Zeit auch zu Worte kommen zu lassen, Historiker heranziehen, so genügen ein paar charakteristische Lobpreisungen oder Wundergeschichten und etwa ein paar Stellen Ragewins oder Helmolds mit beigefügtem Urtext aus Josephus usw. Das ergiebt eine deutliche Vorstellung von der geistigen Befangenheit und Unfreiheit jener Tage. Und mehr wird sich auch bei sorgfältiger Besprechung jener Quellen an Einsicht nicht erzielen lassen. Doch trifft dies Bedenken nur einen vergleichsweise kleinen Teil des Buches — vielleicht 100 von den ersten 150 Seiten. Das Übrige kann man mit vollem Recht trefflich nennen. — No. 48 (I) mufs künftig fortfallen. Die Aretin'schen „Bedingungen, unter denen Wallenstein zum zweiten Male Generalissimus wurde" sind unecht. Wir kennen das wirkliche Abkommen nicht.

Weit kleiner (186 S.) und von abweichender Grundlage ist Stolls *Geschichtliches Lesebuch. Das 19. Jahrhundert.* Stoll bietet nicht Dokumente — Briefe, Erlasse, Reden u. dergl. — wie Heinze, sondern er giebt dem reflektierenden Historiker, der sie beschreibt und beurteilt, das Wort. Er belehrt uns mit Beitzke, Haeufser, Pertz und Treitschke über die Freiheitskriege, mit Marcks und Sybel über die „neue Ära" u. s. f. Indem er dabei die betreffenden Abschnitte selbständig ein- und überleitet, sie in usum delphini kürzt und reinigt, auch wohl miteinander verschmilzt, leistet Stoll eine nicht unerhebliche, selbständige Arbeit. Was er geschaffen, ist eine vollgriffige Begleitung zu dem einstimmigen Vortrag des Geschichtslehrers, aber freilich kein Quellenbuch. Seine Auswahl ist vielseitig — besonders reich auch nach der kulturgeschichtlichen Seite hin, — und hat sicher den Wert einer erheblichen Ergänzung, eine vertiefende Wirkung wird sie schwerlich ausüben. Denn diese entspringt doch nicht einer Mehrkenntnis an Stoff, sie fliefst erst aus der tiefen und innigen Berührung mit der geistigen Individualität eines dieser Männer. Und für solche Wirkung sind die Abschnitte zu kurz, und die vielfach äufserliche Verbindung innerlich fremder Betrachtungsweisen — sogar gefährlich.

Digitized by Google

4. Anschauungsmittel.

Neuerscheinungen liegen nicht vor. Wir haben nur über die dritte vermehrte Auflage von Luckenbachs *Abbildungen zur Alten Geschichte* zu berichten. Die vorgenommene Vermehrung ist eine so starke, dafs auch der Preis um ein wenig hat erhöht werden müssen. Die Seitenzahl ist von 63 auf 71 gewachsen, ein Zuwachs, der mit 3 Seiten auf Abschnitt 3 bisher Olympia, jetzt Olympia und Delphi genannt, fällt und mit 4 Seiten auf einen neu hinzugefügten Schlufsabschnitt XI „Aus römischen Provinzen“. In ihm sind ein (an der Nase leider ins Slavische verstümmelter) Suebe der Trajanssäule, die sogenannte Thusnelda der Loggia dei Lanzi, die Igeler Säule und einige charakteristische Bauten und Altertümer auf deutschem Reichsboden, Cäsars sogenannte Rheinfestung gegenüber Neuwied und auf der letzten Seite (höchst verdienstlich!) die Hauptergebnisse der Limes-Forschung zusammengestellt. Jene 3 Seiten (20–22) des Abschnitts 3 bieten das Problem der fliegenden weiblichen Gestalt in der Nike des Archermos und des Paionios, Fig. 37–39, Werke des Praxiteles, Fig. 40—43 und neben 2 Dreifüfsen aus Delphi den neugefundenen Wagenlenker des Polyzalos und den Faustkämpfer des Thermenmuseums, Fig. 44—47. Auch sonst sind die Seiten mehrfach umgeordnet, die Pläne z. T. neu hergestellt oder revidiert, schlechtere Abbildungen durch bessere ersetzt und einige neue hinzugefügt. So Fig. 28, 100, 102, 103, 109, 114. Nicht alles davon bedeutet einen Gewinn. No. 100 fällt durch schlechte Darstellungsart empfindlich aus der Reihe der anderen Abbildungen heraus; auch der Wagenlenker des Polyzalos hat — wohl infolge mangelnden dunklen Hintergrundes — nicht einmal so viel feierlich-schönen Ernstes, als der Berliner Gips. Wundervoll ist dagegen Fig. 40 der Kopf des Praxitelischen Hermes, der mir so schön noch nirgend begegnet ist. Der Gips, — nach dem er genommen, — bedeutet hier einmal einen wahren Gewinn gegenüber dem Original, dessen Kalksinterflecken jede Photographie aufs unangenehmste entstellen. — Kurzum, das treffliche Werk ist aufs sorgfältigste vermehrt und verbessert. Und doch können wir den sehr schweren Einwand nicht zurückhalten, dafs es in Gefahr steht, seinen Charakter als ausgezeichnetes Lehrmittel einzubüfsen oder wenigstens seinen Wert als solches zu mindern. Den Plan, den Luckenbach (N. J. 1896, S. 1 ff.) seinerzeit entwickelte, die Beschränkung auf eine topographische (Tiryns, Olympia, Athen. Pergamon, Rom, Pompeji) und eine historische (die Entwickelung der Plastik betreffende) Gruppe, stellt er jetzt selbst in Frage. Er ist in augenscheinlicher Gefahr, weil er selbst die neuen Funde und Ausgrabungen als Fachmann mit dem höchsten Interesse verfolgt, das, was die Wissenschaft gerade am meisten interessiert, auch für die Schule für wichtig zu halten. Zwar fühlte er offenbar, dafs er mit Fig. 186 „Cäsars Rheinübergänge und seine Rheinfestung“ nach Nissen und Koenen zu weit gegangen ist, aber, wie er in der Einleitung sagt: „schliefslich siegte

Digitized by Google

bei ihm der Wunsch, die Ergebnisse von Niessens und Koenens Untersuchungen allgemeiner zugänglich zu machen". Eine Begründung, die mit den Bedürfnissen der Schule gar nichts mehr zu thun hat. Nicht anders steht es mit Seite 22, Fig. 44—47, mit No. 28 u. a. Weil die Dinge z. T. neu sind oder erst neuerdings in ihrer Herkunft erkannt, — sind sie noch nicht bedeutend oder wichtiger als sie früher waren. Auch erscheint mir Abschnitt XI, so Treffliches in ihm sich findet, derjenigen idealen Geschlossenheit zu entbehren, die bisher Luckenbachs Buch seiner Anlage und seinem unterrichtlichen Wert nach so vorteilhaft von anderen seinesgleichen unterschied. Er sollte, meine ich, den trefflichen Grundsatz, die Schüler nur an die wenigen Centralpunkte antiken Lebens zu führen, wo die Fülle und der innere Reichtum des Erhaltenen einen vollen, überwältigenden Eindruck hervorrufen müssen, nicht aufgeben, um dafür der buntscheckigen Vielseitigkeit anderer Bildersammlungen zu verfallen oder gar populär-wissenschaftliche Handlangerdienste leisten zu wollen.

Delphi'sche Grundpläne, oder was Luckenbach uns sonst für Hinzufügungen in Aussicht stellt, sind leicht zu entbehren; in Delphi wird für die Schule überhaupt nichts zu holen sein. Aber wünschen müssen wir aufs dringendste, dafs ein Text zu dem ganzen Heft nicht mehr lange auf sich warten läfst.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Geschichtswissenschaft.

Jahrgang 22 der *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft*, über die wir an dieser Stelle zuerst zu berichten pflegen, steht im Moment (Mai) noch aus. — Hirschs *Mitteilungen aus der historischen Litteratur* haben in gewohnter Art referierende Besprechungen über die wichtigeren Erscheinungen der letzten Jahre gebracht. Unter diesen Besprechungen ragen an Umfang und Wert besonders zwei hervor: Hirschs Anzeige von Band XVI der *Urkunden und Aktenstücke zur Geschichte des Kurfürsten Friedrich Wilhelm von Brandenburg (Ständische Verhandlungen III 1 u. 2.* herausgegeben von Breysig und Spahn), und Redlichs Referat über Pirennes grofs angelegte *Geschichte Belgiens I.* Auch die historischen Schulprogramme des Jahrganges 1899 haben an erster Stelle sachgemäfse Beurteilung erfahren.

Dagegen haben sich die Verhandlungen des 6. deutschen Historikertages diesmal der Schule völlig fern gehalten. Neben Ansprachen, Begrüfsungen u. dgl. bringt der *Bericht, erstattet von dem Bureau der Versammlung*, Inhaltsangabe und Diskussion zu 7 bezw. 8 Vorträgen, von denen die meisten allgemein genug sind, um auch für die Geschichtslehrer der oberen Klassen in Betracht zu kommen. Dietrich Schaefer legte dar, wie es besonders Christians IV. Stellung zu den administrierten Bistümern Bremen, Verden, Halberstadt gewesen sei, was ihn genötigt

Digitized by Google

habe, Anfang 1625 sich in den Krieg einzulassen. L. Mitteis schildert die vielseitige Wichtigkeit der ägyptischen Papyri; sie seien bahnbrechend auf dem Gebiet der antiken Wirtschaftsgeschichte und würden für die römische Rechtsgeschichte umwälzend werden. H. Gelzer behandelte *Das Verhältnis von Staat und Kirche in Byzanz* und wies nach, dafs seit dem Konzil von Nicäa sich imperium und oberstes sacerdotium in der Person der Kaiser zu einem Caesaropapismus geeint hätten, der seinen Höhepunkt in Justinian gehabt, von dem auch Glaubensfragen statt durch Synodalbeschlüsse durch kaiserliche Verordnungen gelöst worden seien. Rom erhebt sich dagegen als Verfechterin der Freiheit der Kirche und gelangt (um 680) zu zeitweiligem Siege, schliefslich aber doch nur zu endgiltiger Spaltung. Friedjungs Vortrag über *Das Angebot der deutschen Kaiserkrone an Österreich im Jahre 1814* gipfelte in einer (ungünstigen) Kritik des Verhaltens von Metternich, der um Landgewinn in Italien möglichen Gebietszuwachs in Süddeutschland und die Kaiserkrone darangegeben. Rachfahl suchte darzuthun, dafs *Die Trennung der Niederlande vom Deutschen Reich* äufserlich auch 1648 nicht, innerlich dagegen schon unter und durch Karl V. vollzogen worden sei. — Ferner beschlofs die Versammlung auf Antrag von Dr. P. Kalkoff-Breslau eine Kommission für Herausgabe der politischen Korrespondenz Karls V. zu ernennen, und die gleichzeitig tagende „Konferenz deutscher Publikationsinstitute“ empfahl die weitere Herstellung von Grundkarten im Mafsstabe von 1 : 500 000 nach einheitlichen Grundsätzen für ganz Deutschland. Sie dankte der kgl. sächsischen Regierung für die Einrichtung der „Centralstelle für Grundkarten“ an der Universität Leipzig und beauftragte dieselbe mit den Vorarbeiten für ein gemeinsames Vorgehen. Vermutlich lagen der Konferenz die Aufsätze von Lamprecht, *Zur Organisation der Grundkartenforschung* und von Kötzschke, *Die Technik der Grundkartenzeichnung*, als Basis ihrer Beschlüsse vor. In ihnen ist die Entstehung, die äufsere und innere Organisation des neuen historisch-geographischen Institutes der Universität Leipzig geschildert, speziell der Abteilung für Grundkartenforschung unter der Leitung von Kötzschke. Es werden die Notwendigkeit einer Sammelstelle, einer Gesamtorganisation, Ziele und Schwierigkeiten, Arbeitswege und Darstellungsmittel dargethan, und die Unerläfslichkeit der Mitarbeit weitester Kreise betont. — So manchem Fachgenossen, dessen Interessen in dieser Richtung liegen, mag das Unternehmen Gelegenheit zu wissenschaftlicher Bethätigung bieten.

2. Altertum.

A. Urgeschichte.

Prähistorie und vergleichende Völkerkunde, die unaufhaltsam im wissenschaftlichen Leben unserer Tage an Raum und Bedeutung gewinnen, stehen mit der Schule bei uns noch in keinerlei offizieller Berührung. Es ist das keineswegs überall so. Frankreich schreibt für die Classe de

Digitized by Google

Première (Lettres) die Prähistorie ausdrücklich vor, und verlangt nicht nur, dafs deren Ergebnisse den Schülern geläufig werden, sondern auch die Methodik der „Wissenschaften, durch die wir sie kennen". Und es wird auch bei uns — zumal für das Altertum — immer weniger möglich, die Entdeckungen der „Wissenschaft vom Spaten" völlig zu ignorieren. Es seien im Folgenden deshalb 3 Erscheinungen des Berichtsjahres kurz angezeigt, die in ihrer Art gegensätzlich, aber einander ergänzend Bedeutung, Ertrag und Methode der vergleichenden Urgeschichte nicht übel verdeutlichen.

Fast philosophischen Charakter trägt Bastians Studie *Die Völkerkunde und der Völkerverkehr unter seiner Rückwirkung auf die Volksgeschichte*. Es ist ungeheuer schwer, in diesem Katarakt sich überstürzender Gedankenmassen, der in betäubender Wucht und Fülle über den Leser niederstürzt, den mafsgebenden Inhalt, den inneren formgebenden Ideenkern zu ahnen. Sehe ich recht, so hat der Autor ungefähr Folgendes zeigen wollen. An der Hand der Völkerkunde, die in den einfacheren Verhältnissen der Wild- und Urstämme die Elementarbedingungen des Menschentums, die primitiven Funktionen aller menschlichen Gemeinschaft am ehesten aufzudecken hoffen darf, müsse die Wissenschaft eintreten in die Erforschung der Gesetzlichkeiten und der Variationen der Kulturwelt und deren Entwickelung. Möglich kann und konnte das werden nur durch den modernen Völkerverkehr, auf Grund dessen es gelang, das Material zur Menschheitserforschung — Material für Jahrtausende — von allen Seiten her herbeizubringen, und der Menschengeist ist damit vor die ganz neue Aufgabe gestellt, aus allen Wesensäufserungen des Menschengeschlechtes, die unter den verschiedensten geographischen und historischen Wechselbeziehungen entstanden, sich selbst zu begreifen und nach Erschöpfung der verschiedenen Denkmöglichkeiten den menschlichen Mikrokosmus zu ergründen. Alsdann darf „die Betrachtung zugelassen sein, wie der (in seinen Welträtseln verhüllte) Makrokosmus (die auch den Menschen und seine Menschlichkeit einbegreifende Welt des Allseins) anzutasten sein möchte, um ihm seine Geheimnisse abzulauschen (im Problem der Ursprungsfragen)" (S. 81/82).

Dies sind grofse Worte, die aus anderem Munde verdächtig nach Phrase klingen würden. Wer aber von Bastians Art und Arbeit auch nur eine oberflächliche Ahnung hat, dem werden sie ehrwürdig klingen, wie die Stimme eines Propheten, denn er weifs, jeder Zoll des ungeheuren Horizontes, den der Blick dieses Arbeitsriesen umfafst, ist erkämpftes, von ihm errungenes Neuland. Und dafs der Mann, dessen Hirn viele Jahrzehnte lang in unersättlicher Gier eine Unendlichkeit anscheinend zusammenhanglosen Details in sich aufzuhäufen trachtete, der Mann, der in zornigem Eifer auf Darwin schalt, der ihm die unreifen Früchte des von ihm gepflegten Baumes der Erkenntnis vorzeitig brechen zu wollen schien, am Abend seines Lebens hinaustritt unter die Menge, die Elemente einer neuen Weltanschauung in Händen tragend, als der Priester und

Digitized by Google

Verkünder einer neuen Zeit des exakten Sichselbstbegreifens der Menschheit — das ist, mag auch Manches dabei auf Selbsttäuschung beruhen, doch ein Anblick, der vom Erhabenen nicht weit entfernt ist. Dafs, wie immer bei Bastian, dieser Kern des Buches mit den kühnsten und verwirrendsten Gedankenarabesken umsponnen ist, versteht sich von selbst. Er hat so manchen bahnbrechenden Gedanken unter dem schimmernden Prunke seines unbegreiflichen Wissensschatzes vergraben, und er hat dieser unverbrüchlichen Eigenart seines geistigen Wesens und seines Stiles den gröfsten Teil seiner Tageswirkung zum Opfer gebracht. Auch das vorliegende Buch fordert Entsagung und Fleifs — mehr, viel mehr als der eilige Leser unserer Tage, auch der gelehrte — für ein Büchlein von 170 Seiten übrig haben wird; aber in all der Häufung heterogener Gedanken, in all der Willkür und Häufung der Worte liegt — ahnend manchmal erfafst — geheimnisvolle, ureigene Kraft, Schönheit und Tiefe.

Ein zweites Werk liegt uns leider nicht vollständig genug vor, um ein abschliefsendes Urteil zu ermöglichen. Nur Lieferung 1 von Schurtz' *Urgeschichte der Kultur* ist uns zugegangen, und obschon wir sonst von der Anzeige solcher Bruchstücke absehen, verdient dieses doch, dafs einmal eine Ausnahme gemacht wird. Die reich illustrierten 48 Seiten umfassen nur die Einleitung und Kapitel 1 („Die Grundlagen der Kultur") des auf 15 Lieferungen berechneten Werkes; diese aber erregen die höchsten Erwartungen. Mit Bastianscher Fülle des Geistes — aber mit vollendeter Klarheit und Schlichtheit der Sprache — bietet die Einleitung nicht weniger als eine Philosophie der Kultur, aber freilich keine in zunftgemäfser Sprache mit idealistischer oder positivistischer Basis, sondern rein historisch und unscheinbar auf Grund der Entwickelungsthatsachen der Menschheit. Es ist wunderbar, wie viele Schlagwörter des Tages und halbgare Begriffe — Egoismus und Altruismus, Massenpsyche und Individualität, Glück und Moral u. dgl. m. — unter dieser Betrachtungsweise gleichsam unbeabsichtigt sich verflüchtigen, und wie eine neue, minder gemachte Welt verständlicher, ja fast selbstverständlich in zwingender Natürlichkeit sich formt. Und in dieser Art innerster Vertiefung und Vereinfachung lenkt auch die Darstellung, so weit wir sehen, in ihre eigentlichen, wissenschaftlichen Aufgaben ein

Oscar Montelius bietet in seinem neuen Werke, *Die Chronologie der ältesten Bronzezeit in Norddeutschland und Skandinavien*, eine methodisch und inhaltlich höchst bedeutsame Leistung. Der Weg, auf dem er seine bahnbrechenden Behauptungen erweist, ist der ihm natürliche, auf den ihn seine umfassende Kenntnis des Gebietes gleichsam drängt, — die Fundvergleichung. Auf Grund derselben zeigt er, wie der europäische Norden — Skandinavien, Dänemark, Norddeutschland — schon in der Steinzeit orientalischen Einflüssen unterliegt, und wie dieser „Einflufs" auf dem sog. westlichen Wege — von Nordafrika, Spanien, quer durch Gallien nach England und den Ostseeküsten — statt fand. Mit Anfang der Kupferzeit kam zunehmend der sog. südliche Weg über die Balkan-Halb-

Digitized by Google

insel oder das adriatische Meer in Übung. In der Art des einheimischen afrikanischen Handels (des 19. Jhdts.) wanderten, wo nicht die Händler, so doch die Waren in monate- oder jahrelangen Reisen von Stamm zu Stamm, und reizten unter günstigen Umständen hier und da zur Nachahmung. So entstand jene an Schönheit teilweis überlegene Bronzekunst des europäischen Nordens, die — wenn auch unter beständiger Zufuhr von aufsen — sich wesentlich selbständig ihren Bedarf erzeugte. Völkerwanderungen dabei anzunehmen, ist völlig überflüssig. Verschiedene Fundelemente beweisen, dafs auch die Wanderungen der Erfindungen keineswegs so sehr langsam vor sich gingen. Die Kupferzeit des Nordens hat freilich nach der des Südens begonnen, aber jedenfalls vor dessen Bronzezeit. Andernfalls würde der Norden zur Bronze, nicht zum Kupfer übergegangen sein. Ursache des frühen Handelsverkehrs nach Nordeuropa sei jedenfalls die Suche nach Edelmetallen gewesen, daneben nach Salz, Bernstein, Zinn u. ä. Dies die relative Chronologie.

Zur absoluten Chronologie verhilft mit immer zunehmender Sicherheit der Orient. Kupfer und Bronze sind nur einmal entdeckt worden, und zwar im Babylonischen Kulturkreise. Von hier kam das Kupfer schon vor 4000 nach Ägypten. Den ersten ägyptischen Dynastieen ist es allein bekannt. Seit der 12. Dynastie (um 2500) tritt zinnarme, seit etwa der 18. (um 1600) die zinnreiche Bronze auf. Kaum später ist die erste Bekanntschaft mit dem Eisen anzusetzen, das freilich nur sehr langsam in Gebrauch kam. (Speerspitzen unter Ramses III., um 1200.) — Um 3000 ist die erste, seit 2500 die zweite Stadt auf Hissarlik anzusetzen, wo sich — sie dauert bis etwa 2000 — zinnarme Bronze spärlich gefunden hat. Vor 1500 ist die 6. Stadt entstanden, die der mykenischen Periode entspricht. Diese selbst gehört mit Sicherheit in die Zeit Amenhoteps III. und IV., wie neben anderen die mykenischen Vasen in Tell el Amarna zur Evidenz beweisen. Ihrer Bronzekultur geht eine andere — protomykenische — voran, die durch Evans und Flinders Petrie aufgedeckt wurde. Um 2500 zeigt sich das reine Kupfer auf den Inseln, vor 2000 die zinnarme und zinnreiche Bronze. Die Schlüsse auf den Norden Europas ergeben sich daraus von selbst.

Das Werk mit 541 Abbildungen im Text ist auch, abgesehen von seinem wichtigen Inhalt, trefflich geeignet, in Aufgabe und Methode der prähistorischen Forschung einzuführen.

B. Aus dem alten Orient.

Drei kleine populär gehaltene Abhandlungen oder Vorträge bewährter Fachmänner geben in dankenswerter Weise Bericht über neuere Anschauungen oder Ergebnisse der Orientalischen Forschungen.

Zimmern weist in seinem Vortrag über *Biblische und babylonische Urgeschichte* enge Beziehungen zwischen dem alten Testament und babylonischen Mythen nach, ein Zusammenhang, der nach Abschlufs der jetzigen babylonischen Ausgrabungen wohl noch weit evidenter zu erweisen

Digitized by Google

sein wird, als es von ihm geschieht. Immerhin wird auch von ihm Schöpfungs- (Gen. 1) und Paradiessage (Gen. 2/3) mit babylonischen Mythen, die Doppelreihe der 7 und 10 Urväter (Gen. 4/5) mit den 10 babylonischen Urkönigen vor der Sündflut, und diese selbst (Gen. 6—9) mit einem Keilschrifttext in erfolgreiche Verbindung gesetzt. Die Übernahme denkt sich Zimmermann schon durch die Kanaanaer selbst — vor 1500 — bei ihrer Einwanderung erfolgt. Das scheint ihm aus dem Vorkommen des Adapamythus (Paradiesessage) in Tell el Amarna hervorzugehen.

Winckler giebt eine äufsere Übersicht und eine innere Würdigung der *Politischen Entwickelung Babyloniens und Assyriens*. Jene ist reich an neuen und überraschenden Ansätzen. Die Einwanderung kanaanäischer Stämme seit 3000 führt unter Beseitigung babylonisch-semitischer Teilreiche zur Herrschaft von Ur (um 2500); seit 2000 vermutet Winckler eine Hethiter-Herrschaft, seit 1000 (!) die der Chaldaeer; — um nur einiges zu nennen. Diese — die innere Würdigung — spürt den Ursachen dieses bunten und unaufhörlichen Dynastieen- und Völkerwechsels nach. Drei Verhältnisse scheinen dafür entscheidend. Der Gegensatz der kriegerischen Nomadenstämme zur städtischen und agrarischen Kulturwelt; innerhalb dieser der Gegensatz des Priester- und Handelsstandes zu Heer und Adel; und schliefslich die entscheidende Wichtigkeit der Handelswege durch Mesopotamien und nach der (besonders phönizischen) Mittelmeerküste; von der Herrschaft über diese Wege ist die politische Herrschaft in Vorderasien abhängig.

Eine tief ergreifende Studie über *Die Toten und ihre Reiche im Glauben der alten Ägypter* bietet Wiedeman. Wir müssen es uns hier versagen, die Fülle der Beiträge zu diesem interessanten Kapitel der vergleichenden Ethnologie, die der bewährte Ägyptologe hier liefert, auch nur andeuten zu wollen. Nur so viel, dafs so fremdartig vielfach auch die heterogene Mischung dieser ägyptischen Religion aus urlybischen und ursemitischen, früheren und späteren, allgemeinen und lokalen Elementen ist, so sehr sie inneren Zusammenhang, Logik und Verständlichkeit vermissen läfst, sie doch alles Wesentliche der ältesten griechischen Seelenvorstellungen mit einschliefst und selbst noch in China überraschende Analogieen findet.

C. Das klassische Altertum.

Gleichzeitig mit der 2. Auflage der zwei ersten Bände ist von Burckhardts *Griechischer Kulturgeschichte* Bd. III erschienen. Beides ist höchst erfreulich. Es ist ein Beweis minder noch von dem Werte des Buches als von der Gesundheit unseres wissenschaftlichen Lebens, dafs die 2. Auflage der ersten so schnell hat folgen können, ein Beweis dafür, wie der glänzende persönliche Kern, die Feinheit seines geistigen Wesens und seiner Betrachtungsart die vielerlei Einzelmängel des Buches in der Meinung der gelehrten Welt völlig deckt und

Digitized by Google

überwiegt. Der neue Band, die bildende Kunst (VI), Poesie und Musik (VII), Philosophie, Wissenschaft und Redekunst (VIII) umfassend, hat lange auf sich warten lassen; und die Vorrede sagt, warum. Er ist sozusagen ein Stiefbruder der anderen. Bd. I und II brachten eigene Ausarbeitungen Burckhardts, und dem Herausgeber lag nur ob, die eigenen Nachträge des Autors in die frühere Niederschrift sinngemäfs einzugliedern. Beim 3. Bande ist Oeri nicht nur der Herausgeber, sondern auch der Redakteur. Freilich hatte er reichliches und zuverlässigstes Material. Burckhardts für sein Kolleg gesammelte Notizen, die Übersichtsblätter, nach denen er beim Vortrag sich den Stoff ordnete, schliefslich eine zuverlässige stenographische Nachschrift, die sich mit den Übersichtsblättern – wohl also nicht mit den Notizen? — in allem Wesentlichen deckte. Trotzdem, — und es konnte nicht anders sein — ist der schliefsliche Wortlaut teils zu viel, teils zu wenig „Burckhardt". Auch der geschickteste Redakteur konnte mit so gegensätzlichem Stoffe nicht den vollen, künstlerisch gefühlten Einklang herstellen, auf dem der feine musische Reiz der Sprache Burckhardts beruht, und jene reiche Schattierung des Helldunkels, das er seinen Behauptungen und Auffassungen zum ergänzenden Hintergrund zu geben pflegte. Der unüberbrückbare Gegensatz zwischen dem behaglich gesprochenen Wort und der trockenen Notiz, dazu der Zwang des Kollegs mit allen ihm immanenten Schranken in wissenschaftlicher Tiefe, Zeit und Stunde berechtigten und nötigten den pietätvollen Herausgeber der ersten Bände hier zu freierem Schalten. Er hat aus anderen Aufzeichnungen und Vorträgen Burckhardts nicht wenig zur Ergänzung und Berichtigung einzelner Partieen des Kollegs herübergenommen, er hat auch, was ihm allzu dürftig schien, den Abschnitt über Roman und Novelle, fortgelassen, so dafs hier eine Lücke bleibt. Immerhin, wenn er all dieser Mängel bewufst sein Streben dahin zusammenfafst, „es wäre für ihn das höchste Lob, womit man ihn ertreuen könnte, wenn man ihm sagte, dafs auch durch diese Bearbeitung Burckhardts Persönlichkeit noch deutlich hindurchschimmere", so darf man diese erhoffte Anerkennung unbedenklich aussprechen. Oft ist Burckhardts Wort und fast immer auch sein Geist unverkennbar. Als Probe dafür sei hier von S. 83 das Ende der Iliasbesprechung hergesetzt: „Schliefslich machen wir darauf aufmerksam, dafs sich schon in der Ilias eine Vordeutung auf zwei künftige poetische Wirklichkeiten findet: den Chor des Dramas und die bukolische Poesie. Jener meldet sich in der Gestalt des „Jemand" (τις), der mit dem Satze „Also redete einer" (ὣδε δέ τις εἶπεσκε) zu Worte kommt, wenn die Denkweise Vieler ausgedrückt wird. Der Hirt aber findet sich einstweilen als stummer Zeuge der Natur z. B. IV, 452, wo er von ferne das Tosen zweier in einer Schlucht zusammengeflossener Ströme hört, und VIII, 555, wo er eine mond- und sternhelle, windstille Nacht beobachtet und sich dabei im Herzen freut: Er wird in der griechischen Dichtung dereinst seine Sprache finden." Freilich wird dieser Bd. III nicht alle Hoffnungen erfüllen, die sich an eine

Digitized by Google

Betrachtung gerade griechischer Kunst und Bildung durch Burckhardt knüpfen durften, aber an ihm vorbeigehen darf keiner, dem am Verständnis des Griechentums liegt, und keiner wird ihn ohne reichen Gewinn aus der Hand legen.

Ferner haben wir 3 Programmabhandlungen zu erwähnen.

Die inhaltlich reichste ist die Schmidts, von St. Afra in Meifsen: *Arpinum eine topographisch-historische Skizze.* In 3 Abschnitten: „Die Stadt bis zum Ende der Republik", ihr „Gebiet bis zum Ende der Republik" und „Arpinum in der Kaiserzeit", zu denen noch ein Vorwort und Schlufswort kommen, werden die Schicksale der uralten volskischen Landstadt zusammengestellt, soweit wir sie kennen oder ahnen können. Da sie, wie kaum eine andere ihrer Art, mit dem grofsen römischen Staatsleben in seiner Blütezeit verwachsen ist, und da diese Verflechtung durch Cicero uns so viel deutlicher wird, wie anderwärts, so erhalten Schmidts Darlegungen einen allgemeinen Wert, den Wert eines Einblickes in das Leben einer Provinzialstadt Latiums im 1. Jahrhundert v. Chr. Sie besitzen diesen Wert um so mehr, als Schmidt eben die speziellen und lokalen Fragen — etwa der Verwaltung Arpinums — keineswegs vom Standpunkt des Antiquars mit der Freude am Einzelnen betrachtet, die diesen charakterisiert, sondern vom Standpunkt des Historikers aus, dem das Einzelne nur Material ist zu desto tieferem Verständnis der Gesamtheit. Seine Hypothese, dafs Arpinum seinen grofsen Grundbesitz in Gallia cisalpina den Ackerassignationen des Marius nach der Schlacht bei Vercellae verdanke, ist ohne weiteres einleuchtend.

Sternkopfs-Dortmund Abhandlung *Der Zinswucher des M. Brutus* ist im ganzen eine Revision der Bardt'schen Untersuchung vom Jahr 1898 (Pg. des Joachimsthal'schen G.s). Er kommt zu mancherlei abweichenden Resultaten und Vermutungen, und kreuzt auch zum Schlufs die Waffen mit Th. Mommsen, dessen Anschauungen vom Verzinsungsmodus des fenus perpetuum er nicht teilt, und dessen hartes Urteil über das Verhalten des Prokonsuls Cicero er heftig bekämpft. — Wie diese dem Detail gewidmete Abhandlung Sternkopfs trägt auch Jungs-Mainz Programm über *Cäsar in Ägypten* mehr philologischen als historischen Charakter. Künftige Darsteller des betreffenden Zeitraumes werden mit beiden zu rechnen haben; für die Schule kommen ihre Ergebnisse nicht in Betracht.

Schliefslich haben wir noch die letzte der Streitschriften Knokes zu erwähnen, der Schuchardt vorwirft, seine Meinungen falsch wiedergegeben zu haben (nicht alle Moorbrücken würden von ihm für römisch erklärt, sondern er unterscheide prähistorische, römische und nachrömische), und empfehlend auf Heft 7 und 33 der Gymnasial-Bibliothek hinzuweisen. Dieses *Das Säkularheft des Augustus* von Vollbrecht-Altona bringt einen nach allen Richtungen hin erschöpfenden sachlichen Kommentar zum carmen saeculare des Horaz und führt in Leben und Treiben des damaligen Rom tief hinein, jenes *Ein Gang durch die Ruinen Roms (Palatin und Kapitol)* von Lohr-Wiesbaden ist vom historischen Standpunkt aus noch ertrag-

Digitized by Google

reicher. Die schwierige Aufgabe wird von Lohr mit grofsem Geschick gelöst und ein reiches Wissen in künstlerisch freier Weise zu anschaulichen Schilderungen der Örtlichkeiten und des einst auf ihnen sich abspielenden Lebens verwertet. Privathäuser und Strafsen, Tempel, Paläste und öffentliche Gebäude jeder Art, belebt durch das ihnen entsprechende Treiben des Volkes ziehen an dem vom kundigen Führer geleiteten Spaziergänger vorüber.

3. Deutsche Geschichte.

A. Mittelalter.

a) Geschichte. Neben den älteren vorhandenen Geschichten der Germanen in Italien und dieses Landes selbst, neben Manso und Leo, Hegel und Gregorovius war eine zeitgemäfse Darstellung auf Grund der vielen neuen Ereignisse, die die Forschung eines halben Jahrhunderts entsprechend den Fragen und Forderungen einer veränderten Zeit und Wissenschaft gewonnen, ein weithin gefühltes Bedürfnis. Dahns *Könige der Germanen (III, IV, V)* konnten bei ihrem einseitigen Standpunkt als befriedigende Lösung nicht gelten. So wird es kein Zufall sein, wenn ziemlich gleichzeitig englische und italische (Hodgkin, Villari) Darstellungen und eine deutsche sich diesem Gebiete zugewendet haben. Über die letztere ist hier zu berichten.

Das auf 7 Bände angelegte grofse Werk Ludo Moritz Hartmanns führt den Haupttitel *Geschichte Italiens im Mittelalter* und soll bis auf die Renaissance hinausgeführt werden. Doch will jeder Band gleichzeitig ein Ganzes für sich sein. Und so heifst der 1. *Das italienische Königreich*, sc. des Odoacar und der Ostgoten, der 2. (Abt. 1) *Römer und Langobarden bis zur Teilung Italiens*. Er reicht bis zur Abkunft mit Byzanz um 680. Der Verfasser hat sich durch mancherlei byzantinische und langobardische Studien, auch neuerdings durch Herausgabe der Briefe Gregors I in den Monumenta Germaniae als kenntnisreicher Fachmann einen Ruf errungen; er widmet seinen ersten Band Theodor Mommsen, dessen ostgotische Studien ihm die wertvollste Vorarbeit auf seinem Wege gewesen zu sein scheinen. Auch mag er sich ihm in geistiger Hinsicht wahlverwandt fühlen. Er liebt gleich ihm den Gebrauch sprechender Fremdwörter, spricht z. B. gern vom Generalissimus Belisar (oder Italiens) und nennt wohl nicht ohne Beigeschmack die mit Kaiser Justinus einsetzende Hinwendung zur Orthodoxie „den neuen Kurs“. Auch hat es für ihn offenbar den gröfsten Reiz, die zerklüfteten politischen, rechtlichen, wirtschaftlichen Verhältnisse der Übergangszeit mit Schärfe klar zu legen. Es war ihm das ersichtlich das Anziehendste an seinem Stoff. An zweiter Stelle stehen ihm Kirche und Bildung. Einzig auf dieser Basis mochte er glauben, die an eigenartiger Bildung und Bildungen so reiche, innerlich so gegensätzliche Geschichte des eigentlichen italischen Mittelalters in verständlicher Wechselbeziehung aufbauen zu können.

Digitized by Google

Doch hat er auch unser dürftiges Wissen von den Zeitereignissen und den Hauptpersonen zu einleuchtender und anziehender Darstellung zu ordnen mit Leichtigkeit vermocht. Mehr läfst sich — ohne auf Einzelnes einzugehen, wozu hier der Ort nicht ist, bei dem Mangel eines Vorwortes über die Ziele und den Charakter des Werkes nicht sagen. Nur sei noch ausgesprochen, dafs wir dem Werke einen schnellen Fortgang wünschen und einen recht grofsen Leserkreis. Es ist für einen solchen durch seine populäre, leicht fliefsende Sprache und durch die anziehende, überaus klare Darstellungsform völlig geeignet; die Anmerkungen (an sich sparsam) sind an das Ende eines jeden Kapitels verwiesen und stören den Laien in keiner Weise. Der Fachmann aber wird hier mit stets neuer Befriedigung die klarste und offenste Aussprache gegenüber allen wichtigeren Fragen jener Zeit finden, und eine überaus glückliche Kombination der sozialen und wirtschaftlichen, politischen und nationalen Rechts-, Bildungs- und Religionsverhältnisse zu einem Zeitbilde von grofser Schärfe und Vielseitigkeit.

Die Programmabhandlung Menkels-Magdeburg D.-G. versucht die *Beziehungen Ottos I. zu den deutschen Erzbischöfen seiner Zeit und die Leistungen der letzteren für Staat, Kirche und Kultur* aus den Quellen und mehrfach von neuen Gesichtspunkten aus darzustellen und zu würdigen.

b) Kulturgeschichtliches. Ernst Siecke veröffentlicht eine Reihe von 40 *mythologischen Briefen* über Wert und Grundsätze der Sagenforschung und speziell über Uhlands Behandlung der Thor-Sagen. Nicht nur diesem gegenüber, sondern auch gegen zahlreiche andere, die ungleich dem Verfasser der *indogermanischen Urreligion* von der ausschlaggebenden Bedeutung von Mond- und Sonnenmythen nicht völlig durchdrungen sind, gegen Rohde, El. Hugo Meyer u. a. richtet er dabei im Plauderton von Briefen an einen Freund ziemlich scharfe Polemik. Auch Thor ist ihm in erster Linie Mondgott, dessen Wesen später mit Zügen des Sonnengottes verschmolz, um zuletzt mit seinem neuen, speziellen Namen — doch erst spät — zum Gewittergott zu werden.

Minder einseitig ist Zehmes *Germanische Götter- und Heldensage.* Man darf sich freuen, in einem ganz für den Gebrauch der Schule (für Schüler der O II und U bestimmten Buch so klarer und besonnener Herleitung der germanischen Göttervorstellungen, so sorgfältiger Scheidung des Nordischen und Südgermanischen zu begegnen. Die dreifache Wurzel aller Religion im Seelenglauben, in der Naturbeseelung und endlich in den Göttervorstellungen ist zur Grundlage der trefflichen Einleitung gemacht, die unserem Geschmack nach nur etwas gar zu sehr unter den fortwährenden Anknüpfungen an die deutsche Schullektüre auch der untersten Klassen leidet. Doch wird den deutschen Fachlehrern vielleicht eben das als ein Vorzug erscheinen.

Walz-Friedberg führt *Die Ableitung des Wortes „Pfahl" als Bezeichnung des limes* auf das lateinische palus bei üblicher Lautverschiebung zurück. Doch nur in dem Sinne, dafs „Pfahl" aus dem Lateinischen

Digitized by Google

entlehnt und dann von seiten der Germanen selbständig auf den limes angewandt worden sei. Ursprünglich war der Palissaden-Zaun, später bei dessen Verschwinden der schnurgerade (?) Graben das augenfälligste Merkmal, daher denn — Pfahlgraben, wobei der Begriff des „Schnurgeraden“ (pohlgroad) hinzukam.

Sehr hübsch ergänzen sich zu einer populären Kulturgeschichte des deutschen Volkes bis zur Zeit der Karolinger zwei Bändchen der Sammlung Göschen: *Deutsche Stammeskunde* von R. Much (No. 126) und (No. 124) *Deutsche Altertümer* von F. Fuhse. Much hat die teilweis recht ausführlich gegebenen Resultate der vergleichenden Sprach- und Dialekt-Forschung in historisch feinfühliger und vorsichtiger Weise mit den direkten Nachrichten und den Ergebnissen der prähistorischen Funde kombiniert. Seine grofse Zurückhaltung gegenüber den Fragen nach der Urheimat der Indogermanen, nach der unmittelbaren Herkunft der norddeutschen Germanen u. dgl. entspricht dem Stand der Forschung, aber wohl kaum den Bedürfnissen des grofsen Leserkreises. Eine scharfe Formulierung der entgegengesetzten Meinungen nebst dem, was für eine jede von ihnen spricht, sollte von wissenschaftlicher Seite weniger gescheut werden, als es gemeiniglich geschieht. Auch Fuhses Buch wird der Aufgabe, die es sich stellt, Schülern und Gebildeten die vor- und frühgeschichtliche Kulturentwickelung auf Grund der Bodenfunde und zahlreicher Abbildungen klar zu machen, in gedrängter, übersichtlicher Darstellung trefflich gerecht. Auch dem Schulhistoriker wird vieles von dem Gebotenen zur Belebung der sterilen Merowingerzeit willkommen sein. — Eine eindringende Spezialarbeit ist Pipers *Abrifs der Burgenkunde* (No. 119). Sie kann trotzdem weiteste Kreise interessieren, da sie Zeit findet, auf die berühmtesten Typen der verschiedenen Arten und Zeiten (Kynast, Pfalz, Chillon u. dgl.) im einzelnen zurückzukommen.

Die gröfser angelegten „Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte“, welche von Steinhausen im Verlage von Eugen Diederichs herausgegeben werden, scheinen die erforderliche Fühlung mit der Gesamtentwickelung des deutschen Volkes noch immer nicht zu gewinnen. Wenigstens lassen die beiden uns vorliegenden Bände (5 und 6) Boeschs *Kinderleben* und Bartels *Bauer* diesen Mangel deutlich empfinden. Wohl sind beide mit grofsem Fleifs zusammengetragene Sammlungen von meist wertvollen oder interessanten Einzelheiten. Aber die aus ihnen gebildeten Gruppen sind nicht nach den unerläfslichen historischen Gesichtspunkten, sondern vielfach nach äufseren Analogieen gebildet, und das Material in ihnen besitzt darum zu wenig Einheitlichkeit. Schärfer noch als bei dem deutschen Bauer, dessen Geschichte ohne Zugrundelegung einer bäuerlichen Wirtschafts- und Rechtsgeschichte zu schreiben niemand unternehmen sollte, tritt das noch beim „Kinderleben“ Böschs hervor. Nicht als ob es dem Verfasser an Sinn für das Erforderliche gefehlt hätte. Er spricht es zum Schlufs selbst aus, dafs das Kinderleben zu allen Zeiten die jedesmalige Gesamtkultur in allen ihren Vorzügen und Nachteilen wiederspiegele, aber gerade

Digitized by Google

diesen Zusammenhang aufzudecken hat er nirgend versucht. Und so kann man von ihm nicht einmal sagen, was vom „Bauer“ gelten darf, dafs aus ihm ein ziemlich lebendiges und anschauliches Bild der Gesamtentwicklung immerhin herauszufühlen sei, obschon es nicht mit der erforderlichen Sicherheit und Meisterschaft entworfen ist. Die üble Raritätenkunde, durch welche die Kulturgeschichte sich lange Zeit in Mifskredit gebracht hat, spukt hier noch fühlbar nach. Auf Liebhaberei und Freude am Seltsamen läfst sich heute ein weitreichenderes geschichtliches Unternehmen nicht mehr gründen; heut gilt es, den grofsen, gesunden Zug der Zeit und des Lebens aus der Fülle des Besonderen klar herauszustellen. Das wäre denn auch vielleicht bei der Auswahl der Illustrationen zu beachten, die durchweg mehr eigenartig als schön oder allgemeingiltig sind.

Wie dieser Grundfehler zu vermeiden ist, zeigt die treffliche Arbeit E. Ottos über *Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwickelung*. Es ist dieser Thätigkeitszweig im grofsen — als eine Seite der Volkswirtschaft gefafst und in seinen Hauptformen für die einzelnen Kulturperioden — die Hauswirtschaft der Urzeit, die Grundherrschaft und Naturalwirtschaft, die beginnende und die entwickelte Geldwirtschaft u. s. f. bis auf die Zeit der Gewerbefreiheit herab — im Zusammenhang mit der Zeitlage dargestellt, so dafs das Besondere immer als charakteristische Seite des Ganzen verstanden wird. Den Schlufs bilden — etwa ein Viertel des Buches ausmachend, — Skizzen aus Handwerkerleben und Handwerkerbrauch des Mittelalters bis zum Meistergesang.

Schliefslich sei noch auf die von L. Pastor besorgte, stark vermehrte 15. und 16. Auflage von *Janfsens Geschichte des deutschen Volkes* (VI) hingewiesen; Bd. VI, freilich schon aufserhalb des eigentlichen Mittelalters liegend, bringt Kunst und Litteratur des 16. Jhdt.s wahrhaft erschöpfend zur Darstellung. Selbstverständlich bezieht sich dies Urteil nur auf die enorme Fülle des gebotenen Materials (das trotzdem von Einseitigkeit nicht frei ist); von einer tieferen, einer erschöpfenden Behandlung kann in der ziemlich oberflächlichen Gruppierung, an der der Verf. sich genügen läfst, natürlich nicht die Rede sein. Auch das Buch von Janfsens Freund J. Diefenbach *Der Zauberglaube des 16. Jahrhunderts nach den Katechismen Dr. M. Luthers und des P. Canisius* kann trotz seines berechtigten Kernes durch seine inneren Widersprüche und die zugleich oberflächliche und gehässige Art der Polemik nicht anders als abstofsend wirken. Dafs Luthers Teufelsglaube auf das Volk zurückgewirkt, kann keinem Zweifel unterliegen und kein Verständiger leugnen wollen; ebensowenig aber wird man es in Abrede stellen dürfen, dafs Zauberglaube und Hexenwahn schon vor ihm von einem sehr grofsen Teil der altkirchlichen Organe und teilweis offiziell mit allen praktischen Konsequenzen vertreten wurde. Wenn Diefenbach, wie etwa Paulus in Tetzels Ablafslehre thut und wie es immer mehr bei katholischen Historikern Gebrauch wird, sich darauf beruft, dafs eine endgiltige dogmatische Entscheidung in diesen Fragen seitens der Kirche nicht ergangen sei, dafs

sie zu den dubia gehörten, bezüglich deren Abweichungen toleriert wurden, so kann er nicht verlangen, dafs ihm Laien und Protestanten auf dieses Feld folgen. Was durch Synoden beschlossen und anerkannt, ins kanonische Recht aufgenommen, wofür von Päpsten Mafsregeln angeordnet wurden, das werden Andersgläubige für katholisch zu halten das Recht haben und sich nicht nehmen lassen.

B. Neuere Zeit.

Neuerscheinungen zur deutschen Geschichte im Sinne von universalen Zusammenfassungen ganzer Zeitabschnitte liegen nicht vor. Zwar hat das Jahr, wie immer, eine Reihe von Lieferungen des grofsen Zwiedineck-Südenhorst'schen Sammelwerkes gebracht, aber keines der Teilwerke hat mit ihnen seinen Abschlufs erreicht, so dafs also zur Zeit eine Besprechung sich nicht empfiehlt.

Von Prutz' *Preufsischer Geschichte* ist der 3. Band (1740—1812) zum Abschlufs gekommen. Das Friedericianische und Napoleonische Zeitalter zeigt sich hier auf noch nicht 500 Seiten zusammengedrängt. Von der Geltendmachung besonderer Ergebnisse und selbst eigenartiger Gesichtspunkte konnte bei solcher Kürze nicht wohl die Rede sein. Die Darstellung trägt den gleichen Charakter, wie die ersten Bände (vgl. Jb. XIV, 50 f.), d. h. sie ist eine fliefsende, geschickt und sorgfältig abgefafste Zusammenstellung nach dem Stande der Forschung im Sinne der Staatsgeschichte. Es ist nicht Prutz' Schuld, wenn sie dabei an Kraft und Ursprünglichkeit zu wünschen übrig läfst; er hat durch ein persönliches Element nach Möglichkeit Ersatz zu leisten versucht.

Weit frischer mutet H. v. Petersdorffs hübsches Buch über *Friedrich Wilhelm IV.* an. Er nennt es selbst eine Skizze, und gewifs ist auf 228 Seiten weder der Mann noch dessen Zeit zu erschöpfen. Aber wie eben die Skizze in der Unmittelbarkeit ihrer Empfindung, in der Betonung der Hauptsache, der Kraft der Gegensätze charakteristische Vorzüge vor dem fertigen Ateliergemälde zu haben pflegt, so wird sich auch Petersdorffs anspruchslos natürliches Werk neben bändereichen Biographieen, die uns ja nicht mehr lange fehlen werden, für viele Jahre behaupten. Es ist ein gutes und feines Buch. Für die Feinheit sorgten schon die bedeutenden Vorbilder Sybels, Treitschkes, Rankes, und in der Bewertung der Regierungsleistungen konnte der Verfasser nicht anders als ihnen folgen, — aber die herzliche Güte, mit der er in das „tiefe und edle Gemüt des Königs", in die tiefe Tragik eines so unglücklich begabten Geistes hineinschaut, hat er vor ihnen voraus. Wie er es denn freilich als ein jüngerer auch darin leichter hatte! Die eigenartige Verflechtung kirchlicher, künstlerischer und politischer Begabung des Königs wird mit liebevollem Verständnis dargelegt, die Ohnmacht seines Aktiv-Willens der fast unüberwindlichen Zähigkeit seines passiven Widerstandes gegenübergestellt, jener politische Weitblick des Königs gewürdigt, mit dem er fast alle Zeitgenossen z. B. in Voraussicht der kommenden sozialen

Digitized by Google

Probleme übertraf, und jener verhängnisvolle innerliche Drang hervorgehoben, den natürlichen, richtig erkannten Weg des Vollzuges als zu einfach zu verschmähen; und nebeneinander stehen sein Bedürfnis nach menschlich offenem Austausch und weitgehender persönlicher Freundschaft und seine unglückliche Sensibilität, die Mifsverständnisse zu fürchten und dadurch zu veranlassen nie aufhörte, und eine Überhebung des königlichen Selbstbewufstseins, die nicht freie Zustimmung, sondern Unterthanengehorsam auch auf intellektuellem Gebiet jederzeit auch von den besten seiner Diener und Freunde fordern zu dürfen glaubte. — Das alles hat v. Petersdorff intimer und überzeugender und zugleich objektiver darstellen können, als es einem vor ihm möglich gewesen, weil ihm die umfangreichen Aufzeichnungen Leopold v. Gerlachs zur Verfügung standen, samt dem reichen Material an Briefen Denkschriften, Urkunden (in Original oder Abschrift), die Gerlach ihnen beigefügt hatte. Aus ihnen hat v. Petersdorff 5 besonders wertvolle Stücke anhangsweise veröffentlicht, und auch seine Darstellung enthält gelegentlich solche Nova, wie die aus Bismarcks Gedanken und Erinnerungen (I S. 26) bekannte Rede des Königs vom 25./III. 1848 (im Marmorsaal des Schlosses zu Potsdam gehalten (v. Petersdorff S. 98 ff.) in zwei Redaktionen. —

Neben den weiten Kreisen der Gebildeten kann ganz besonders die Schule dem Verfasser dafür Dank sagen, dafs ihr eine so anziehende und treue Schilderung des „wunderlichen Herren", wie L. v. Gerlach zu sagen pflegte, zu dessen gerechter und menschlicher Würdigung geboten ist.

Das Buch von Arnold *Die Vertreibung der Salzburger Protestanten und ihre Aufnahme bei den Zeitgenossen* ist in der That, was der Zusatztitel angiebt, *ein kulturgeschichtliches Zeitbild.* Der Verfasser ist zwar Theologe, aber in historischer Arbeit wohlerfahren, hat die reichen Bestände des Wiener St.-Archivs und des Salzburger Landesarchivs mit Sachkenntnis und Geschmack ausgenutzt und auch sonst noch zerstreutes Aktenmaterial, seltene Druckwerke aus Regensburg, Berlin u. dgl. herangezogen. Mit leichter und geschickter Hand hat er mit diesen alten und neuen Farben ein frisches und feines Gemälde entworfen, reizvoll in der Anordnung und reich im Inhalt. Sein Wunsch, er möge die Grenze zwischen dem Wissenswerten und dem Wissbaren richtig getroffen haben, die Grenze auch, an der die Fülle des Details, ohne zu ermüden, noch zur Erhebung des Geistes, zur Ahnung immanent wirkender Zwecke beizutragen vermöge, ist innerhalb verständiger Ansprüche durchaus erfüllt. Und mit sehr vorurteilsfreiem Blick versteht es Arnold, die merkwürdige Verflechtung religiöser, politischer und wirtschaftlich-sozialer Interessen zu entwirren, deren Ausdruck ihm die Gegenreformation und im Zusammenhang derselben auch die salzburgische Emigration ist. Ja gerade diese Verquickung der religiösen und der praktischen Fragen ist es, was ihn an seiner Aufgabe zumeist gereizt zu haben scheint. Und er geht ihr immer wieder nach, ob es dem Bauern-

Digitized by Google

trotz der lutherischen Pongauer, ob es dem staatswirtschaftlichen Instinkt des frommen Friedrich Wilhelms I. gilt. Daneben aber tritt auch die innerpolitische Lage Deutschlands mit prächtiger Schärfe heraus. Die Schwerfälligkeit, Gedankenlosigkeit und Öde der damaligen Staatsverwaltung, besonders im Salzburgischen Erzstift, das hohle Ceremonieenwesen und der fast lächerliche Geschäftsgang z. B. am Regensburger Reichstag, die zerfahrene Wirtschaft im Stadtregiment paritätischer Reichsstädte wie Augsburg, die ganze Misere deutscher Kleinstaaterei, und daneben dann wieder eine Fülle menschlich bezeichnender, rührender Züge — das vereinigt sich alles zu einem Zeit- und Volksbild von grofser Intimität und unmittelbarem Leben. — Dem rein darstellenden Werk sollen Aktennachweise und Publikationen später folgen.

Eichners-Berlin kenntnisreiche und gut geschriebene Abhandlung über *Die auswärtige Politik Friedrichs des Grofsen im Jahre 1755* sucht die Lehmann'sche Hypothese von Friedrichs Aggressivpolitik gegenüber der Volz-Küntzel'schen Publikation von „Akten zur Vorgeschichte des siebenj. Krieges" und Küntzels Folgerungen aus ihnen, siegreich zu erweisen. Der Weg, den der belesene Verfasser einschlägt, besteht in der Pressung des Wortlautes zahlreicher Aktenstellen und besonders von Stellen der politischen Korrespondenz. Dafs das schwerlich zum Ziele führen kann, beweist die abweichende Auffassung so vieler Ausleger, unter denen doch Männer unbezweifelt grofser Übersicht und ruhiger Sachlichkeit sind, wie Koser. Wo die Grenze zwischen Aus- und Unterlegen sei, hat noch kein Kritiker ergründet. Die Frage ist augenblicklich bestenfalls eine offene.

In einer erschöpfenden Monographie von 128 Seiten bietet Laubert eine Untersuchung der *Schlacht bei Kunersdorf*. Mit Berücksichtigung der politischen Lage vor und nach der Schlacht, mit Einführung neuer, besonders österreichischer, aber auch preufsischer Quellen berichtigt sie die bisher mafsgebende Auffassung v. Stiehles (vom Jahre 1860) in mancher, wenn auch nicht gerade entscheidender Beziehung. Mit einer ausführlichen Quellenbesprechung (S. 1—32) wird die eigentliche Darstellung eingeleitet. Dann wird der vorhergehende Feldzug nebst der Schlacht von Kay geschildert und das Terrain, die Streitkräfte der Gegner, die Stellungen und der preufsische Aufmarsch analysiert. Dann wird der Kampf selbst (auf 18 Seiten) anschaulich vorgeführt und mit der Verlustberechnung, den mittelbaren und unmittelbaren Folgen der Schlacht, und mit einer Kritik geschlossen, die nicht ohne herben Tadel für Friedrich ist. 3 Beilagen, unter denen die Relation Platen die wichtigste, und 3 Karten vervollständigen den militärwissenschaftlichen Apparat.

Waldeyers akademische Festrede *über die Bildnisse Friedrichs des Grofsen und seine äufsere Erscheinung* bestätigt die geltenden Anschauungen der Künstler und Historiker auf Grund sorgfältiger Zusammenstellung des Materials.

Digitized by Google

Eine andere Reihe, an Umfang und Wert freilich recht verschiedener Erscheinungen, betrifft die Napoleonische Zeit.

Aus der Zeit der Not 1806—15 nennt A. Pick-Landsberg eine Anzahl von *Schilderungen zur Preufsischen Geschichte aus dem brieflichen Nachlafs des Feldmarschalls Neidthardt von Gneisenau.* Freilich stammt das Material nicht nur aus dieser Quelle, sondern auch aus dem St.-Archiv Berlin und auch wohl aus der vorhandenen Litteratur. Doch ist der Verfasser wohl berechtigt, den Gneisenau'schen Nachlafs als Kern zu nennen, zu dem Ergänzendes und Charakteristisches auch anderen Ursprungs hinzugefügt worden. In 18 Kapiteln, die sich an die Hauptereignisse der Jahre 1806—15 anschliefsen, werden die darauf bezüglichen Tagebücher, Denkschriften, Briefe und Berichte (nebst biographischen Nachrichten über die vorkommenden Personen) zusammengestellt und durch einen Text verbunden. Es ist die innere Kehrseite der grofsen Zeitereignisse, die in dieser Art intimen Reflexes im weitverzweigten Gneisenau'schen Kreise sich widerspiegelt, — ein Kaleidoskop, in dem eine Fülle mehr oder minder bedeutender Personen (Schill, Arndt, Nettelbeck, Körner, Schleiermacher, Jahn u. s. f.) in flüchtiger, aber meist sehr bezeichnender Bewegung auftauchen und verschwinden. Der ganze stürmische Atem jener Zeit, die wühlende Parteiarbeit wie der hochfliegende Idealismus, offenbaren sich in diesen leidenschaftlich bewegten Dokumenten, und so viele sich kreuzende Meinungsäufserungen geben dem Ganzen eine Art universalen Charakters. Für den Lehrer der Prima bietet sich hier eine reiche Fundgrube für seine Schilderungen. — Der bescheidene und kenntnisreiche Autor hätte seinem Kommentar mit Vorteil für die Sache schon einen etwas breiteren Raum gönnen dürfen. —

Mehr publizistischen als wissenschaftlichen Charakter trägt v. Boguslawskis Skizze *Armee und Volk im Jahre 1806.* Der bekannte Generalleutnant z. D. möchte den Ergebnissen v. Lettow-Vorbecks und v. d. Goltzs, die der Armee wesentlich günstiger sind als die allgemein hergebrachte Anschauung, weitere Popularität verschaffen. Nicht im Geist des Offizierkorps, sondern in allerhand Mängeln der Organisation und in der Unfähigkeit der Führung sieht er die Ursache des Unglücks von 1806. Den Offizieren habe man Übermut, Brutalität und Luxus — damals wie heute — fälschlich zum Vorwurf gemacht. Ein Gang durch die Ereignisse von 1806 soll diese Thesen beweisen. Dafs es auf diesem Wege gelingen sollte, Parteien und Volksmengen zu belehren, ist stark zu bezweifeln, um so mehr, als die ganze Schrift wohl weniger auf die objektive Würdigung des Jahres 1806 als auf heutige Zustände zielt.

Die Königin Luise in ihren Briefen heifst das umfangreiche Programm (150 S.) des K. Luisengymnasiums in Memel. Der Verfasser — Küsel — nennt es *eine Mitgabe an die Schüler* und hat das Material so geordnet, wie es ihm für eine pädagogische Wirkung am nützlichsten schien. So wird der Königin Verhältnis zur Religion, zu den Ge-

Digitized by Google

schwistern, zum Vater, zum Bräutigam und Gemahl, zu den Kindern, zu Kunst und Künstlern auf etwa $^2/_3$ des Gesamtraumes abgehandelt, während der Rest eine Art Hof- und Staatsgeschichte im Rahmen der königlichen Umgebung bis zum Tode der Königin (am 19./VII. 1809) genannt werden kann. Der begeisterte Verfasser verzichtet auf jede Kritik an Personen und Ereignissen, um den ethischen Gehalt in der Persönlichkeit der Königin, die Reinheit ihres Wollens und Wesens desto ungetrübter wirken zu lassen. Diese milde und erwärmende Lichtwirkung seinen Primanern verständlich zu machen, findet auch der Geschichtslehrer der O I in dem Büchlein handliches Material. Bedauerlich bleibt, dafs Küsel nicht Bailleus endgiltige Publikationen abgewartet hat. Die seinige wird infolgedessen bald zahlreicher Verbesserungen bedürfen.

Hitzigrath-Rg. Joh. Hamburg giebt in seinem Programm *Hamburg und die Kontinentalsperre* eine gediegene und anziehende Darstellung von der unglücklichen und abhängigen Lage des deutschen Handels inmitten der Gewaltpolitik Napoleons und Englands. Seine Darlegungen beschränken sich keineswegs auf Hamburg, sondern, indem er die ganze damalige Weltlage mit ihren handelspolitischen Bezügen ins Auge fafst, wird seine Studie ein erheblicher Beitrag zur Geschichte des merkantilen Kampfes beider Mächte und damit einer Seite auch ihres politischen Kampfes, deren Bedeutung von unserer Geschichtsauffassung gemeiniglich noch nicht hinreichend gewürdigt ist. Sein lehrreiches Detail beruht auf dem grofsen Aktenmaterial der einzelnen Hamburger Behörden und Korporationen. — Nicht von erheblichem Wert, aber anschaulich und bezeichnend für das napoleonische Heerwesen und die Stellung der deutschen Hilfskontingente in ihm sind die kurzen *Denkwürdigkeiten eines württembergischen Offiziers aus dem Feldzuge im Jahre 1812,* herausgegeben von Frh. v. Rotenhahn. Leider reichen sie nur bis zum Einzug in Moskau.

Eine tüchtige und ziemlich ausführliche Bismarckbiographie (rund 800 Seiten) ist J. Kreutzers *Otto v. Bismarck.* Obschon sie ihrem Helden nicht ganz gerecht wird, bietet sie doch ein im ganzen zuverlässiges Bild seines politischen Wirkens und seiner staatsmännischen Entwickelung. Kreutzer hat einigermafsen die kühle Art eines, der über den Parteien steht, eines Unbeteiligten, der im Rückblick ein ruhig abwägendes Urteil sucht. Das ist den politischen Partieen seines Buches zu gute gekommen, dem künstlerischen Portrait des Menschen hat es Abbruch gethan. Es ist ein glattes Staatsgemälde nach Art Angelis oder Werners, kein tief empfundenes, kongeniales Portrait etwa in der Richtung Lenbachs. Fehlte dem Autor auch wohl die tiefe Ergriffenheit nicht, mit der jedem echten Deutschen diesem Deutschesten der letzten Jahrhunderte in die mächtigen Züge zu schauen ziemt, nicht ganz die menschliche Ehrfurcht vor einem, der die Grenzen der Menschheit erweitert, so hat er doch geglaubt bei idealer Konkurrenz die Tiefe und Wahrhaftigkeit der Auffassung hinter den pädagogisch-populären Zweck seines Buches zurückstellen zu sollen. Weniger durch das, was von ihm gesagt, als

Digitized by Google

durch das, was von ihm verschwiegen wird, wird das Bild des Helden bei Kreutzer verzerrt. Einen Bismarck in usum delphini giebt es nicht, — denn es hat ihn nie gegeben. Wer Benoists feines Buch „Le prince de Bismarck, psychologie de l'homme fort", kennt, der weifs, woran es bei Kreutzer fehlt. Aber bei alledem ist sein Buch eine zweifellos tüchtige Arbeit, aus der der Schüler unserer Oberklassen und der nicht mehr als durchschnittlich Gebildete viel lernen können, ein Werk zu Prämien wie geschaffen und ein zuverlässiges Repertorium zu schnellem Gebrauch. Aber entspricht es damit seinem Gegenstande, dem gröfsten Stoff, den die neuere Geschichte bietet? — „Was man mündlich ausspricht, mufs der Gegenwart, dem Augenblick gewidmet sein; was man schreibt, widme man der Ferne, der Folge", sagt Goethe.

Auch die anderen beiden uns vorliegenden Bücher über Bismarck erwecken nicht durchweg angenehme Empfindungen. Blums *Persönliche Erinnerungen an den Fürsten Bismarck* sprechen leider viel zu viel von Blum und sehr wenig von Bismarck. Des Verfassers frische Naivetät, die Selbstzufriedenheit, mit der er seine Belanglosigkeiten vorbringt, entwaffnen wohl immer wieder den verstimmten Leser, doch bleibt der Eindruck ein recht gemischter. Und dieses Gefühl gilt auch für Bd. V des *Bismarck-Portefeuilles* von v. Poschinger, der wahllos Gedrucktes und Ungedrucktes, Nichtiges und Wertvolles durcheinander bringt. Im übrigen verweisen wir auf den ausgezeichneten Aufsatz Fr. Meineckes (in Hist. Z. N. F. 51) über *Die Bismarcklitteratur der letzten Jahre.*

Moltkes Säkularfeier hat, wie es heutzutage Sitte, eine Reihe von Gelegenheitsschriften hervorgerufen, die mit dem Tage zu entstehen, aber auch zu vergehen pflegen. Nicht zu ihnen gehört Jähns Moltkebiographie, deren beide Schlufsbände — eine letzte Gabe aus erstarrender Hand — erschienen sind. Vor 7 Jahren bis 1858 geführt, war die Arbeit mit den entsprechenden Publikationen des grofsen Generalstabes gleichzeitig ins Stocken gekommen. Es kann als ein hoher Gewinn bezeichnet werden, dafs Jähns sich entschlofs, die Vollendung des Generalstabswerkes nicht abzuwarten, sondern das für seinen Herrn und Meister begonnene Denkmal auf eigene Hand zu vollenden. Immerhin ist dieses Denkmal einseitig; es zeigt in Moltke wesentlich nur den homme d'état, den mafsgebenden General der preufsischen Armee. Dessen Auffassungen und Entwickelung, dessen Denkschriften, Entwürfe, Missionen, dessen Wirkungskreis und Wirkungsweise werden aufs sorgfältigste untersucht und verfolgt, mit Auszügen aus den Akten, Briefen und Äufserungen anderer belegt; — das Lebenswerk des Mannes tritt plastisch in die Erscheinung, aber der Mensch Moltke und sein Innenleben tritt ganz zurück. Das hätte zu einem schweren Gebrechen des Buches werden können, wäre Moltke nicht so durch und durch einheitlich. Aber wie Jähns treffend und fein bemerkt: „Es ist bezeichnend für ihn, dafs er die Ergebnisse seiner eindringenden Studien und seiner reichen Erfahrungen nicht in doktrinären Büchern niederlegte, sondern sie nur wie

Digitized by Google

gelegentlich im Gespräche, in Briefen, in der Mitarbeit an dienstlichen Werken ausklingen liefs, dagegen an die jedesmalige Tagesaufgabe die ganze Fülle seiner Persönlichkeit wendete. Er hat sich niemals abgeerntet und den Ertrag in die Scheuern gefahren, sondern sein Wesen stand immer frisch auf dem Halm.“ Deshalb hat Jähns ohne allzu schweren Schaden die oben bezeichnete Form der Darstellung wählen dürfen, ohne das Wesentlichste von dem inneren Reichtum dieser Persönlichkeit einzubüfsen. In Moltke selbst, den man einen Enthusiasten der disziplinierten Vernunft nennen möchte, hat der Intellekt die anderen Seelenkräfte allezeit überwogen, und auch sein religiöses Bedürfnis beruht recht eigentlich nur auf dem Bedürfnis des Ausgleiches zwischen Vernunft und Wirklichkeit. Er ruhte denn auch nicht eher, als bis er in seinen Trostgedanken für diesen Ausgleich den ihn befriedigenden, formvollendeten Ausdruck gefunden. In ihnen, die Jähns in vollem Umfang aufgenommen, thut man einen vollen Einblick in Moltkes moralische Welt, aber im übrigen gehören aufmerksame und einsichtige Leser dazu, um aus zerstreuten Bemerkungen ein inneres Bild seines Wesens zu gewinnen. Jähns selbst hat sich mit einem prächtigen Schlufswort begnügt, in dem er nach kurzer Parallele zwischen den beiden gröfsten Strategen des 19. Jahrhunderts — Napoleon und Moltke, — dem letzteren in ehernen und ergreifenden Tönen einen würdigen Nachruf spendet. Dieser läfst um so mehr bedauern, dafs der kongeniale Biograph zu psychologischer Analyse seines Helden sich die Mufse nicht genommen.

Fr. Schmidts-Heidelberg *Gedächtnisrede auf Moltke* ist ein feinsinniger Abrifs seines Lebens und Wesens. Des früheren Obersten A. v. Eberstein Buch *Erlebtes aus den Kriegen 1864, 66, 70/71 und Mit Feldmarschall Hellmuth Graf Moltke* enthält von letzterem leider um so weniger, als der Verfasser nur das Unbedeutende aus den wenigen Gesprächen, die er mit ihm September 1885 geführt, drucken lassen zu sollen geglaubt hat. Sehr oberflächlich ist A. Kohuts *Moltke und die Frauen*. Es ist Marktware. Aus den Briefen entnommene Brocken sind zusammengestellt und nach Möglichkeit bunt und auffallend garniert worden.

Schliefslich hat des Jahrhunderts Ende eine Anzahl von Rückblicken und Übersichten zur deutschen Geschichte ans Licht treten lassen, die alle die nahe Beziehung auf die politischen oder wirtschaftlichen Fragen des Tages zum Grundzuge haben. Die umfänglichste Arbeit dieser Art ist von M. Lenz. Unter dem Titel *Die grofsen Mächte* bietet der Berliner Historiker *einen Rückblick auf unser Jahrhundert*, einen Essay fast von der Stärke eines Buches (158 S.), der die Beachtung des Geschichtslehrers der O I in hohem Mafse verdient. Lenz deckt in ihm die Eigenart der einzelnen Staaten — mit besonderer Vorliebe für England und Österreich, — ihre inneren Existenzbedingungen, die Wechsel in ihren Beziehungen mit Klarheit und Schärfe auf. Die Dar-

Digitized by Google

stellung ist reich an feinen und schlagenden Beobachtungen und erreicht eine bemerkenswerte Höhe der Vorurteilslosigkeit, die besonders Österreich und dem fein charakterisierten Metternich zu gute kommt. Dennoch ist das Ganze wenig befriedigend. Abgesehen davon, dafs der Titel nicht ganz gerechtfertigt ist, — vom Krimkrieg, von der Einigung Italiens, von Rufsland nach Nicolaus ist nicht die Rede, und von der Mitte des Jahrhunderts an beschränkt sich die Betrachtung in stets zunehmendem Mafse auf die deutschen Dinge, — nirgend ist auch jene Einheitlichkeit der Auffassung erreicht, die von einem Rückblick in erster Linie zu erwarten ist und die ganz von selbst das Wirrsal der historischen Phänomene zum historischen Kosmos verklärt. Der Verfasser hat selbst keine ihn befriedigende Grundanschauung, so sehr er auch, — der sich Rankes Epigone nennt und fühlt, — nach des Meisters Vorbild, an dessen Muster anknüpfend, im Staate die bewegende Kraft der Geschichte zu sehen und zu preisen sich bemüht. Sein oft wiederholter Leitsatz, dafs der Staat auch der geistigen Entwickelung gegenüber in der Übermacht sei, da Leben und Sterben der populären Tendenzen von dem Willen einer starken Regierung abhängen, ist einmal an sich von äufserster Oberflächlichkeit und wird zum andern durch seine eigene Darstellung fast für jede Epoche des Jahrhunderts wiederlegt. Zudem steht er mit seiner eigenen These, dafs das 19. Jahrhundert in der Belebung der Massen und in deren Rückwirkung auf den Staat sein eigentümliches Charaktermerkmal habe, doch nicht blofs äufserlich im Widerspruch. Das Bismarck'sche unda fert nec regitur ist stellenweise in kaum glaublichem Mafse vergessen. So heifst es von den sozialen Zuckungen und Konflikten in England, dem Ausdruck bitterster Not der arbeitenden Massen, sie hätten ausbleiben (!) können, falls nach der Bändigung Napoleons eine gleich grofse andere Gefahr für den Staat geblieben wäre (S. 88). Das heifst doch mit der äufserlichsten Phänomenologie der Ereignisse sich zufrieden geben, und das in einem Buch, das der Zeit ihr Wesen zu deuten unternimmt. Gelegentlich wird solcher einseitigen Stellungnahme freilich auch widersprochen, — so besonders in dem pompösen Schlufspassus, — und es ist überhaupt Lenz' Art, seine schroffen Einseitigkeiten gelegentlich ebenso schroff zu berichtigen, aber er wirkt damit nicht befreiend, sondern beunruhigend. Was die ephemeren Gegensätze der Zeit in der Tiefe ihres Wesens zur Einheit bindet, hat er nicht gesehen, hat er mindestens auszusprechen nicht gewufst. Die im einzelnen oft berechtigten und geistvollen Betrachtungen bleiben Partikeln, schiefsen nicht in organischem Zwang zusammen zur Einheit eines geistigen Krystalls, in dem sich die Strahlen dieser Welt nach ihm immanenten Gesetz brechen. Man empfindet es als möglich, dafs er, wie er an einer Stelle die eine Seite als das Wesen der Dinge betont, ein andermal auch die entgegengesetzte zu verfechten imstande sein würde. Wem das zu weit zu gehen scheint, der beachte, wie Lenz ausspricht, dafs kein Wort weniger auf die Gesellschaft des 18. Jahrhunderts passe, als das „après nous le déluge“ (S. 51), oder wie

Digitized by Google

die Philosophie des 18. Jhdt.s „fast wie ein Reflex der politischen Konstellationen“ soll erscheinen dürfen. (S. 46 ff.)

In nicht geringem Gegensatz steht zu der Arbeit von Lenz der Vortrag von Marcks über *Deutschland und England in den grofsen europäischen Krisen seit der Reformation.* Er wurde im „Deutschen Athenäum“ zu London gehalten und schon dieser Ort verrät den Geist der Betrachtung. Marcks überschaut das wechselnde Verhältnis beider Länder, ihre innere Verwandtschaft, ihre Interessengemeinschaften und Interessengegensätze in leicht dahingleitender und doch tiefgreifender Art. Der Wunsch, die Bundesgenossenschaft von 1588, 1688, 1755 und 1815 wieder aufleben zu sehen, tritt nicht direkt hervor, doch ist er latent vorhanden, und es werden zum Schlufs die Bedingungen, unter denen — zunehmende gegenseitige Würdigung vorausgesetzt — einem Konflikt andauernd vorzubeugen wäre, hoffnungsvoll hervorgehoben. Mit der ebenso lichten wie vorsichtigen Beurteilung der treibenden Kräfte in der neueren europäischen Geschichte, mit der Feinheit und Vielseitigkeit in Berücksichtigung der Gesamtfunktionen unseres Staatslebens ist der Vortrag ein schöner Beweis für die Fortschritte unserer Wissenschaft und, sei's auch im Geiste Rankes, über ihn hinaus.

Kräftig und ursprünglich, von überzeugender Sicherheit des Urteils ist auch D. Schaefers wesentlich kürzerer Vortrag *Was lehrt uns die Geschichte über die Bedeutung der Seemacht für Deutschlands Gegenwart?* Spricht schon der Titel eine Tendenz aus, so noch mehr Ort und Veranlassung des Vortrags, — eine Einladung der „Freien Vereinigung für Flottenvorträge“ in die Berliner Philharmonie. Doch tritt in der Behandlung des Stoffes die Tendenz ganz zurück. Was Schaefer nachweist, ist wesentlich die Abhängigkeit des Handels von der Schutzmacht des Staates. Das führt er am schlagendsten am Beispiel der Hansa vor, und seine Ausführungen voll Schwung und Klarheit, wie voll Geist und intimer Sachkenntnis, können auch in den Schülern der obersten Klassen die Einsicht befestigen helfen, dafs merkantiler Wettstreit schliefslich immer in eine politische Machtfrage ausläuft, die im Kampf der Waffen ihre Entscheidung finden mufs, wo nicht das Risiko eines solchen die Gegner und Nebenbuhler in Schranken hält. Das si vis pacem, para bellum ist daher — so lehrt Schäfer — für eine Welthandelsmacht unbedingte Regel.

Mehr in erzählender, als in betrachtender Weise beschäftigt sich Rodenberg-Kiel mit der gleichen Aufgabe wie Schaefer. Seine Abhandlung *Seemacht in der Geschichte* enthält mehr eine Zusammenstellung, als eine Vergeistigung des Stoffes. Die Originalität ist gering; doch findet sich sachlich viel Übereinstimmendes mit Marcks und Schaefer.

Sehr ähnlich ist der Rodenbergschen Art und Arbeit die gröfsere handelsgeschichtliche Skizze von Speck-Zittau *Seehandel und Seemacht.* Auch Speck will die politische Einsicht des deutschen Volkes heben, die Notwendigkeit einer starken Flotte an der Hand der Geschichte erweisen, — so sagt es seine Einleitung, so seine kurzen Schlufsthesen. Aber was

Digitized by Google

dazwischen liegt — 82 z. T. sehr stoffüberladene Seiten — läfst die innere Beziehung dazu allzusehr vermissen. Es ist handliches Material zur Geschichte des Seehandels von den ältesten Zeiten bis 1815; kaum mehr.

Eine kurze und klare Übersicht über die Geschichte der brandenburgisch-preufsischen Kolonisationsbestrebungen, über die überseeischen Erwerbungen des Deutschen Reiches, über die daraus erwachsenden Vorteile und Aufgaben giebt v. Stengel, der bekannte Staatsrechtslehrer der Münchener Universität, in seinem kleinen Abrifs der *Deutschen Kolonialpolitik* (30 Seiten).

4. Varia zur Weltgeschichte.

Drei kleinere Aufsätze beschäftigen sich mit Kolonialpolitik.

Keferstein-Ratibor bietet in seinen Programmen *Beiträge zur Würdigung der neueren französischen Kolonialbestrebungen.* So ungünstig das Urteil über das bisher von den Franzosen auf dem Felde der Kolonisation Geleistete auch sein müsse, so übel zumal ein Vergleich mit England für Frankreich in dieser Beziehung ausfalle, so fehle es doch der dritten Republik weder an Thatkraft, noch an innerer Einkehr und damit an Zeichen der Besserung. Man müsse sich hüten, den jüngsten kolonialen Aufschwung Frankreichs zu unterschätzen. — Eine sachkundige Arbeit von umsichtigem und sorgsam abgewogenem Urteil. — Minder kritisch — mehr erzählend ist Kefslers-Solingen Studie über *Die Entwickelung der niederländischen Kolonialmacht II.* Er zeigt nach einem Überblick über die Geschichte der weiland „Westindischen Kompagnie“ und des niederländischen Kolonialreiches im 19. Jahrhundert, wie eine gefährliche Stagnation in dessen Entwickelung eingetreten sei, und wie Holland kommenden Schwierigkeiten und Gefahren nur durch rechtzeitigen kommerziellen und politischen Anschlufs an Deutschland vorbeugen könne. — Einen klaren geschichtlichen Überblick über die Bestrebungen und Erfolge der kolonisierenden Völker Europas giebt O. Hassels *Kolonisation im 19. Jahrhundert.*

Albrecht Wirth, der Unermüdliche, bringt auch in diesem Jahr neue Gaben; einen *Abrifs der Weltgeschichte,* der nicht ohne anerkennenswerte Fachkenntnisse und energische Betonung des Hauptsächlichen ist, doch durch die Bizarrerieen seiner Gedankensprünge und seiner Urteile zweifelhaften Wertes bleibt, — und einen *Abrifs der Geschichte Afrikas,* einen Auszug und eine Ergänzung zu seiner Geschichte Südafrikas (über welche s. Jb. XII, 59). — *Das Burenvolk, seine Entstehung und seine Bedeutung für das Deutschtum* von Gerstenhauer, ein Vortrag aus dem Jahre 1899, steht der nationalen und politischen Tendenz der Wirthschen Bücher nahe, beruht — namentlich was die Entstehung anbetrifft — auf nicht gerade tiefen Kenntnissen, und darf mehr als politisches, denn als historisches Produkt angesprochen werden.

Der Vortrag Hannckes-Cöslin über *Das Bourbonentum in Spanien*

Digitized by Google

greift geschichtlich ziemlich weit aus, führt aber dafür auch in den spanischen Charakter verhältnismäfsig tief ein. — Ein gleiches für den Charakter des englischen Volkes läfst sich von den halb novellistischen Skizzen L. Kellners *Ein Jahr in England* sagen.

5. Volkswirtschaft und Staatswissenschaft.

R. E. May, *Die Wirtschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit 130 Tabellen und vergleichenden Übersichten* ist ein Buch, dessen reicher und vielseitiger Inhalt in einer kurzen Anzeige kaum hinreichend anzudeuten ist. Der starke Band von 727 Seiten enthält eine eigenartige Verbindung von Wirtschaftsgeschichte und Volkswirtschaftslehre, indem den Betrachtungen der einzelnen Gebiete regelmäfsig historische Einleitungen über deren Entwickelung vorangehen, die dann später zu Ausblicken in die Zukunft verwertet werden. Diesem sozusagen praktischen, auf die Gegenwart gerichteten Teil, den man ungefähr in die 3 grofsen Abschnitte „die Entstehung (und Befriedigung) der Bedürfnisse", „Handel und Verkehr" und das „Genossenschaftswesen" sich zerlegen kann, gehen allgemeine Betrachtungen über Konsumtion und Produktion in ihrem gegenseitigen Verhältnis, über Bilanz und Volksreichtum, über den wirtschaftlichen Wert des Menschen u. dgl. voran, die zu teilweis neuen und recht bedeutsamen Resultaten gelangen. Eine Hauptrolle spielt dabei der Begriff von der zunehmenden Produktivität der Arbeit durch gesammelte Erfahrung und technische Vervollkommnung, ein Fortschritt, der es z. B. dem amerikanischen Arbeiter ermöglichte, 1890 durchschnittlich Waren für 1994 Dollars bei 485 Dollars Durchschnittslohn herzustellen, während er 1850 nur für 1063 Dollars bei 247 Dollars Durchschnittslohn zu erzeugen vermochte, der die deutsche Landwirtschaft befähigte, 1895 um 24 % mehr Güter zu produzieren als 1882, trotzdem die in ihr beschäftigte Bevölkerung im gleichen Zeitraum um 5 % abnahm. Die gleichen Anbauflächen ergaben, gleich der Viehzucht, nach 13 Jahren einen um $17^1/_2$ % höheren Ertrag, — ein Ergebnis, das den Malthusianismus endgiltig widerlegt, und obschon nicht ganz neu, doch noch wenig bekannt ist. So beseitigt May auch das Vorurteil für die aktiven und gegen die passiven Handelsbilanzen durch den Nachweis, dafs der Überschufs des Importes über den Export (in Deutschland 34 %) eine Vermehrung der Volksproduktion und damit des Volkseinkommens einschliefst. So thut er dar, dafs das Genossenschaftswesen (Banken, Aktiengesellschaften, Syndikate usw.) weit entfernt eine Centralisation des Kapitals und der Gewinnanteile zu bewirken, wie gewöhnlich gesagt wird, im Gegenteil deren Decentralisation mit sich bringt und die Anfänge einer gesunden Organisation der modernen Wirtschaft bildet, für deren geschlossenes Handelsgebiet er sich am liebsten ganz Westeuropa im Zollverbande denkt.

Ist das Buch auch keineswegs für den Historiker geschrieben, sondern für den Volkswirt, der mit dem ungeheuren Zahlen- und Tabellen-

Digitized by Google

material vertrauter sein wird, so zeigen immerhin wohl auch diese Andeutungen des Inhaltes schon, welch' reicher Gewinn für die sozialen Belehrungen aus ihm zu schöpfen ist.

Sehr eng berühren sich mit Mays Arbeit die *Jahresberichte über den Wirtschafts- und Arbeitsmarkt*, welche unter dem Titel *Handel und Wandel* von R. Calwer, M. d. R., zum ersten Male im Berichtsjahre herausgegeben worden sind. Wie May die Ergebnisse der Wirtschaftsbewegung des Jahrhunderts zusammenzufassen unternahm, wollen sie diese Wirtschaftsbewegung selbst in ihrem Vollzuge verfolgen und registrieren, analysieren und kritisch beleuchten. Ernte und Produktion, Konsum und Einkommen, die Lage der einzelnen Gewerbe, des Arbeitsmarktes u. s. f. des abgelaufenen Jahres soll hier übersichtlich zusammengestellt, von einer wirtschaftlichen Chronik, einer Bibliographie und einer Besprechung der gesetzlichen Neuerungen begleitet werden, um ein bequemes Hand- und Nachschlagebuch dem Staatsmann, dem Volkswirt, dem Grofsindustriellen zu bieten. — So fern das auch den unmittelbaren Aufgaben der Schule steht, so liegt es doch in der Natur der Sache, dafs der wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands von ihr nicht ganz wird ignoriert werden können. Wer es ernst meint mit den wirtschaftlichen Belehrungen in U II und O I, dem wird ein über die Lage des Augenblickes orientierendes Hülfsmittel nicht überflüssig scheinen, und er wird vieles Wichtige in ihm finden, wovon die Schullitteratur und die Wissenschaft noch schweigt. Den Sprösling einer Fabrikstadt, der alljährlich neue Werke entstehen sieht, wird es gewifs nicht kühl lassen, wenn er erfährt, dafs der jährliche Mehrbedarf des deutschen Volkes an Verbrauchsgegenständen, allein infolge der jährlichen Volksvermehrung um rund 850 000, mehr wie 200 Mill. Mark beträgt, u. dgl. m.

Ein besonderes Kapitel der Volkswirtschaft des 19. Jahrhunderts, *Die Verkehrsentwickelung in Deutschland*, behandelt Lotz. In 6 Vorträgen schildert er den Verkehr um 1800, das Eisenbahnwesen, die Güter-, die Personentarife, die Binnenwasserstrafsen und die Wirkungen dieser Verkehrsentwickelung auf die deutsche Volkswirtschaft. Gründliche Sachkenntnis, klare Sprache, historische Einsicht lassen sich dem Büchlein nicht absprechen, für die Schule ist es etwas zu speziell, doch entschädigen die geschickt festgehaltenen allgemeinen Gesichtspunkte.

Einen ernsten Versuch, *Die volkswirtschaftliche Bedeutung der Abrüstung* festzustellen, macht J. Hacks-Kattowitz, angeregt durch die Haager Friedenskonferenz. Die durch Abrüstung zu erzielende Ersparnis berechnet er für Deutschland auf $^1/_{19}$ der Volksarbeit und $^1/_{80}$ der nutzbaren Bodenfläche, während die Alkoholproduktion $^1/_{10}$ von beiden beansprucht. Die gewöhnliche Berechnung in Geld sei wertlos.

Die *Allgemeine Verfassungsgeschichte für Studierende und Lehrer* nach Vorlesungen des verstorbenen Eduard Winkelmann, von seinem Sohne herausgegeben, ist ein handlicher Band von 400 Seiten. Er bringt eine klare Übersicht über die wichtigsten Verfassungsformen und ihre Ent-

Digitized by Google

wickelung vom alten Griechenland bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts, d. h. für Deutschland bis zum Regensburger Reichstag 1663, für Frankreich bis zum Tode Ludwigs XIV., für England bis zu Wilhelm III. Das Hauptgewicht liegt auf der deutschen Verfassungsgeschichte im Mittelalter, die zusammen mit der Italiens, der Schweiz, der Niederlande etwa $^3/_4$ des Ganzen ausmachen mag. Recht fruchtbar ist die Vergleichung der frühmittelalterlichen deutschen mit den entsprechenden französischen und englischen Verhältnissen. Überall sind die neuesten Forschungsergebnisse berücksichtigt. — Das Buch kann als ein sehr handliches Orientierungsmittel bezeichnet werden, reiche Litteraturangaben und Register machen die Benutzung leicht und bequem, auch für weiter reichende Wünsche.

6. Orts- und Spezialgeschichtliches.

Das 200jährige Jubiläum der ersten preufsischen Königskrönung hat dem Herausgeber des *Hohenzollernjahrbuches*, Paul Seidel, den Gedanken eingegeben, den 4. Jahrgang zu einer Festausgabe zu gestalten. Und in der That ist das Werk sowohl seiner äufseren Erscheinung nach wie in seinem inneren Wert dieser Bestimmung würdig. Der prunkvoll ausgestattete Band zeigt in vielen hundert Illustrationen das Höchste, was Buntdruck, Stahlstich, Holzschnitt oder Autotypie heutzutage zu leisten vermögen. Der Inhalt gilt fast ausschliefslich der Krönung und der Zeit Friedrichs I. und vereinigt eine Reihe wertvoller Aufsätze von Koser, Grofsmann, Berner, Krauske, Jähns, Harnack, Thouret, Seidel, Hintze u. anderen, — fast lauter Autoritäten auf den von ihnen behandelten Gebieten. — Ein äufserlich sehr unscheinbares, inhaltlich nicht minder gediegenes Seitenstück zu den Darbietungen des Hohenzollernjahrbuches ist was Stettiner-Königsberg R.-G. *Zur Geschichte des preufsischen Königstitels und der Königsberger Krönung* bringt. Teil 1 behandelt *Die Anerkennung des Preufsischen Königstitels durch die Kurie.* Die Art, wie die an sich ziemlich belanglose Frage auf Grund eines ausgebreiteten Aktenstudiums und energischen Eindringens in die Motive zu einer symptomatischen Frage des Verhältnisses von Staat und Kirche, Protestantismus und Katholizismus im Verlauf des 18. Jahrhunderts erhoben wird, macht die Arbeit zu einer hochbedeutenden. — Das letzte Viertel des 100 Seiten starken Heftes nehmen 14 Urkunden zur Krönung selbst ein; zur Hälfte sind es charakteristische Glückwünsche einzelner oder von Korporationen.

Aus einer Reihe minder umfangreicher ortsgeschichtlicher Arbeiten sei hier zunächst genannt das Programm von Kausch-Dramburg, *Die gutsherrlich-bäuerlichen Verhältnisse in der Mark Brandenburg bis zur Zeit des dreifsigjährigen Krieges,* eine sorgfältige Zusammenstellung unseres Wissens von diesen Dingen, an der nur auszusetzen ist, dafs die lokalen mit den allgemeinen Rechtsverhältnissen nicht hinlänglich in Beziehung gesetzt und dadurch in sich verständlicher und an sich lehrreicher

Digitized by Google

gemacht sind. Recht instruktiv für die Lage der Aftervasallen in Nordwest-Deutschland sind Döhmanns *Beiträge zur Geschichte der Stadt und Grafschaft Steinfurt*, Teil 1 *Die Burgmannen von Steinfurt*, von ähnlichem Wert auf anderem Gebiet Riecks-Neu-Strelitz *Städtisches Leben in Mecklenburg in den Zeiten des Mittelalters*. Auf Grund des mecklenburgischen Urkundenbuches schildert er die Entwickelung städtischer Selbständigkeit, städtischer Verwaltung und städtischen Strafrechtes.

Lediglich populär gehalten sind die illustrierte *Geschichte der Stadt München* von Kronegg, und die gesammelten Bilder *Aus Grünbergs Vergangenheit* von Förster. Doch ruhen die letzteren offenbar auf tüchtigen eigenen Studien und streben bewufst und mit Glück die obersten Ziele kulturhistorischer Schilderungen an.

7. Volks- und Jugendschriften.

Zum 200jährigen Jubiläum der preufsischen Königskrönung sind auch eine Reihe von rein populären Schriften erschienen. Zunächst verdient unter ihnen genannt zu werden die 3. Auflage von Rogges *Buch von den preufsischen Königen*. Der stattliche, gut ausgestattete Band von 624 Seiten ist nicht nur seinem Äufseren nach eine erfreuliche Erscheinung. Mannhaft und offen auch gegenüber den Schattenseiten der Herrscher, ohne Servilität und doch voll kerniger, stolzer Freude an dem grofsen Grundzuge des Königshauses, berichtet hier ein tüchtiger, aufrechter Mann über das Wesen und die Leistungen der Preufsenkönige seit Friedrich I. Seine Schilderungen sind anschaulich und im grofsen Ganzen durchaus zuverlässig. Sie können als hervorragend geeignet gelten, bei Schülern unserer Mittelklassen Teilnahme und Verständnis zu wecken. Für eine 4. Auflage empfiehlt sich eine Nachprüfung der Namensformen. Es steht S. 51 Georg I. statt II., S. 94 (zweimal) Roucaulles statt Rocoulles, S. 55 Villards statt Villars, S. 9 Freidag (zweimal) statt Fridag. — Empfehlenswert ist auch der kleine Auszug aus dem gröfseren Werke, den Rogge unter dem Titel *Preufsens Könige*, zum 18. Januar 1901, hat erscheinen lassen. Der Nachdruck liegt hier noch mehr auf dem Persönlichen.

Eine Art Hohenzollerngeschichte im Liede, von 1415—1898, ist die Gedichtssammlung J. Niefsens *Die Hohenzollern im Glanze der Dichtung*. Freilich läuft in der Masse von rund 400 Gedichten auch viel Wertloses mit unter. — Ganz hübsch ist die kleine Biographie der *Königin Luise* von H. Merz, der nur der erbauliche Ton etwas an Wirkung Abbruch thut.

Für Flottenbegeisterung und für das Verständnis von den Aufgaben unserer Seemacht wollen drei uns vorliegende Werke sorgen. Einer Sammlung der besten See-, Flottenlieder und Meerespoesieen giebt J. Lohmeyer den Titel *Zur See, mein Volk!* Der Oberleutnant v. Beaulieu-Marconnay bietet einen reich illustrierten Aufsatz über die Entwickelung und Aufgaben der deutschen Marine, mit der Bezeich-

Digitized by Google

nung *Unter der Kriegsflagge des Reiches.* Es ist eine für die Belehrung weiter Kreise der Gebildeten bestimmte Studie, die zumeist den kriegswissenschaftlichen Standpunkt innehält. Ein rechtes Jugendflottenbuch ist dagegen *Deutschand zur See* von Victor Laverrenz. Alle denkbaren Erlebnisse vom ersten Eintritt als Kadett, bis zur Weltumsegelung, vom Überfall durch chinesische Seeräuber bis zum submarinen Erdbeben, Schilderungen aller erdenklichen Räume und Beschäftigungen an Bord, von der Küche bis zur Batterie, sachkundige Beschreibungen aller älteren und neuen Schiffstypen, der ganze Entwickelungsgang und die Ehrentage der deutschen Flotte — all das und noch viel mehr findet sich in dem stattlichen Bande vereinigt, den z. T. gute Illustrationen noch verschönern.

Zum Schlufs erwähnen wir als aktuell die frisch geschriebene *Geschichte Ostasiens nach dem Frieden von Shimonoseki* von W. Coucheron-Aamot, norwegischem Leutnant zur See, übersetzt von Robolski. Der Inhalt des reich illustrierten kleinen Bandes, dem die Bildnisse Li Hung-Changs, der Kaiserin Witwe Tsi-Thsi und vieler anderen für die Geschichte Ostasiens mafsgebender Personen erhöhtes Interesse verleihen, wird gebildet durch einen kurzen Abrifs des Krieges von 1894, durch politische Charakteristiken von Korea, Japan und besonders China. Merkwürdig ist des Verfassers entschiedene Stellungnahme für die chinesische Friedenscivilisation gegenüber der europäischen Kultur des Kampfes und des Raubes (im Welthandel!). Das Buch eignet sich durchaus für Schüler der Oberklassen nicht zum wenigsten gerade durch diesen zum Nachdenken anregenden Grundzug.

Digitized by Google

XI.

Erdkunde

H. Engelmann.

I. Allgemeines und Methodik.

H. Wagners Denkschrift über *Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preufsens um die Jahrhundertwende* verdient von jedem Lehrer der Erdkunde gelesen zu werden. W. ist der Ansicht, dafs das Lehrziel des erdk. Unt., von wenigen Ausnahmen abgesehen, an unseren höheren Schulen zur Zeit nicht erreicht wird, während doch gerade jetzt, bei der Teilnahme Deutschlands an der allgemeinen Weltpolitik, geographische Kenntnisse für den Kreis der gebildeten und das Volk leitenden Stände wachsende Bedeutung erlangt habe. Die Gründe für diesen Tiefstand des geographischen Unterrichts sind:

1. Mangelhafte Verwendung der fachmännisch vorgebildeten Männer im Unterrichte.
2. Mangel einer erprobten Methodik infolge fehlender Gelegenheit für die Erstgenannten, sich in gröfserer Zahl zu wirklichen Fachlehrern der Erdkunde auszubilden.
3. Das Fehlen selbständiger geographischer Lehrstunden in den oberen Klassen.

Diese in der Einleitung erwähnten, in offenkundigen Fehlern der Organisation und anderen greifbaren Mängeln der Lehrmittel und Lehrpläne beruhenden Mifsstände werden dann zusammen mit Ratschlägen zu ihrer Abstellung und unter Beleuchtung der Fortschritte seit 1892 — in 5 Abschnitten — ausführlich besprochen.

I. Die geographischen Fachlehrer.

Unter einem geographischen Fachmann im Kreise der Schule soll eine Persönlichkeit verstanden werden, der man Gelegenheit giebt und

Digitized by Google

Zeit gönnt, zur wirklichen Beherrschung des gesamten Lehrstoffs zu gelangen. Er mufs erkennen, was von den Fortschritten der Wissenschaft in die Schule zu übertragen ist, und vor allem imstande sein, den Unterricht selbst methodisch auszugestalten. Akademische Bildung ist nicht unbedingt nötig, doch sehr wünschenswert. Nun giebt es schon zahlreiche Kollegen, die eine Lehrbefähigung in der Erdkunde nachgewiesen haben, aber sie sind noch lange keine Fachleute, weil man ihnen nicht Gelegenheit und Zeit giebt, sich in den Unterricht so einzuarbeiten, dafs sie imstande wären, die richtige Form eines erfolgreichen schulmäfsigen Betriebes der Wissenschaft zu finden, die richtige Methode zu erproben und auszugestalten, mit der knappen Zeit einem reichen Stoff gegenüber richtig hauszuhalten, denselben nach Inhalt und Form dem jeweiligen Klassenstandpunkt anzupassen und auf die einzelnen Stufen zu verteilen.

Wenn nach den Osterprogrammen von 1899 von den rund 7000 Lehrern an den preufsischen höheren Schulen über 2800, also über 40%, an dem geographischen Unterricht teilnahmen, und 1381 nur in einer Klasse, 797 nur in zwei Klassen beschäftigt wurden, so zeigt dies, wie gering von den Schulleitern — vorzüglich sprachlich-historischer Schulung — der Unterricht in der Erdkunde bewertet wird. Nur zur Erfüllung der Pflichtstundenzahl, ganz ohne Rücksicht auf Fakultas und Interesse, wird den Vertretern der allerverschiedensten Fächer der geographische Unterricht übertragen, auf jedwede Kontinuität des Unterrichts wird Verzicht geleistet, und bei der Vielzahl und dem beständigen Wechsel der Lehrkräfte in der Erdkunde an einer Anstalt ist es unmöglich, zu einer Verständigung mit den Kollegen über die Stoffauswahl, die zu befolgende Methode, Wahl der Lehrmittel usw. zu gelangen. Die Erdkunde mufs unter den Lehrfächern entschieden dieselbe Stellung bekommen, wie Geschichte und Naturwissenschaften, und zur Hebung dieses Lehrzweiges wird darum empfohlen:

1. Die Erdkunde ist thunlichst in die Hände fachmännisch vorgebildeter Lehrer zu legen.
2. An der einzelnen Anstalt ist der erdk. Unterricht gleichzeitig nur wenigen Fachleuten anzuvertrauen, die ihn jeweilig in einer zusammenhängenden Folge von Klassen erteilen.
3. Wo sich bereits besonders geeignete Kräfte finden, sollte man diesen auf längere Zeit den gesamten geogr. Unterricht übertragen, damit sie probeweise zeigen, was unter den gegebenen Verhältnissen (d. h. bei der knappen Stundenzahl) überhaupt erreicht werden kann. —

II. Der Studienkreis der geogr. Fachlehrer und die Prüfungsordnungen. Hier wird gezeigt, welche Änderung in der Auffassung des Faches der Erdkunde sich von 1866—1898 vollzogen hat. Damals war die als reine Hilfswissenschaft der Geschichte angesehene Geographie bei den Prüfungen untrennbar mit der Historie verbunden, während ihr jetzt

Digitized by Google

eine selbständige Stellung zwischen den Naturwissenschaften einerseits und den Geisteswissenschaften andrerseits eingeräumt ist. Trotz der Freigabe der Kombination der Erdkunde als Lehrfach mit jedem anderen Prüfungsfach, und trotzdem die Naturwissenschafter ausdrücklich auf das Studium der Geogr. hingewiesen wurden, gehört doch immer noch die Mehrzahl der mit erdkundlicher Fakultas ausgestatteten Lehrer den sprachlich-historischen Fächern an, und die Mathematiker und Naturwissenschafter mit geogr. Fakultas haben nur spärliche Verwendung gefunden.

Die allgemeinen Anforderungen, die an den künftigen Geographielehrer gestellt werden, sind in der Prüfungsordnung von 1898 mit klaren Worten niedergelegt, aber bei der bunt zusammengesetzten Hörerschaft, deren gröfstem Teile naturwissenschaftliche und mathematische Vorkenntnisse und Anschauungen, wie auch die Fähigkeit im Freien zu beobachten mangeln, ist der akademische Vertreter der Erdkunde in allen Fällen zu einer fast voraussetzungslosen und elementaren Behandlungsweise seines Stoffes gezwungen, um der Gesamtheit überhaupt verständlich zu sein. Bis jetzt haben sie sich mit ihrer Aufgabe sehr gut abzufinden gewufst. Die Neigung, das engere Feld ihres wissenschaftlichen Arbeitsgebietes zum Gegenstand von Spezialvorlesungen zu machen, die über den Interessenkreis der künftigen Fachlehrer hinausgehen, tritt zur Zeit noch nirgends hervor, und die Auswahl der Themata der Hauptvorlesungen geht allerorts deutlich auf Gewinnung einer Gesamtübersicht im Laufe eines Cyklus aus. In dem Vorschlage, neben die bisherigen Vertreter der Wissenschaft auf den Universitäten noch besondere Lehrstühle für Schulwissenschaft zu setzen, sieht W. die Gefahr eines Herabsinkens der wissenschaftlichen Fakultäten auf das Niveau der Lehrerseminare. Dagegen erblickt er ein Mittel, die Interessen des höheren Schulunterrichts besser wahrzunehmen, in der Ausbildung der heute bereits bestehenden Universitätsseminare, in dem Sinne, dafs Vorlesungen eingerichtet werden, in denen die Studierenden im Bereiche der für sie künftig in Betracht kommenden Zweige zur Selbstthätigkeit angehalten werden. Natürlich mufs sich der akademische Lehrer dazu über die fraglichen Interessen des Schulunterrichts einigermafsen orientieren. Zur Zeit sind die Geographielehrer an den Universitäten gröfstenteils in der glücklichen Lage, aus der Praxis des Unterrichts an höheren Schulen hervorgegangen zu sein, während der akademische Nachwuchs sich mehr und mehr aus den Kreisen der Privatdozenten ergänzt, also von vornherein ein gröfseres Verständnis für die Interessen der Schule nicht besitzen kann.

Die Schulwissenschaft der Geographie, deren Wesen von den leitenden Schulmännern noch viel verkannt wird, mufs von den ihr noch anhaftenden Schlacken der politisch-historischen Kompendiengeographie befreit und durch die wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse des Zusammenhangs der Erscheinungen an der Erdoberfläche befruchtet werden. Dazu gehört erstens ein elementares Verständnis für die Vorgänge in der Natur, durch welche die im Kartenbild greifbar dargestellten Formen sich gebildet

Digitized by Google

haben und noch umgestaltet werden, dazu gehört die Aufnahme gewisser typischer Bezeichnungen aus der wissenschaftlichen Kunstsprache auch im Schulunterricht. Denn damit tritt an die Stelle eines toten Namens ein Begriff, bei dem der Schüler sich etwas denken kann, eine Vorstellung, die zum Verstand, nicht blofs zum Gedächtnis spricht, z. B. gehört hierher die noch häufig dem physikalischen Unterricht zugeschobene Behandlung des Klimas eines Landes in seiner das Leben der Organismen, wie der Menschen und ihrer Wirtschaft in eben diesem Lande beeinflussenden Bedeutung. Aus der Vielzahl der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und Lehren, die in den Rahmen der allgemeinen Erdkunde gehören, mufs der Lehrer die richtige Auswahl treffen können. Im Grundprinzip der Erdkunde, alle Erscheinungen am Orte ihres Auftretens aufzusuchen, ist es begründet, dafs der Schulunterricht sich eine, den gesamten Lehrstoff durchgeistigende, den Regeln der beobachtenden Naturwissenschaft abgelauschte Betrachtungsweise zu eigen mache.

III. Neue Mafsnahmen für die Lehrerbildung. Für die Heranbildung und spätere Fortbildung der Lehrer wird empfohlen:

1. Ausgestaltung der sog. geogr. Lehrapparate an den Provinzialuniversitäten; die künftigen Lehrer müssen hier mit den wichtigsten Lehrmitteln und ihrer Handhabung bekannt gemacht werden können und Gelegenheit haben, Karten zu studieren, zu entwerfen und zu zeichnen. Ärmeren Studierenden sind kleine Beihilfen für ihre Teilnahme an den geogr. Exkursionen zu gewähren. Die Lehrkräfte sind zu vermehren, sei es, dafs neben den jetzigen Ordinariaten der Erdkunde einige aufserordentliche Professuren errichtet werden, oder versuchsweise an einigen Universitäten Centralinstitute für die Lehrerbildung errichtet werden, die die Kandidaten auf die speziellen Aufgaben ihres Berufes vorbereiten. Für die angestellten Lehrer bilden eigene geogr. Ferienkurse ein wichtiges Förderungsmittel. —
2. Die Gewährung regelmäfsiger Reisestipendien an tüchtige Fachlehrer.
3. Erleichterung des Eintritts von Schulmännern in die akademische Laufbahn; aus ihnen wären gerade die wichtigen Hilfskräfte zu gewinnen, um die vorgeschlagenen geogr. Institute für Lehrerbildung in Gang zu bringen.

IV. Die Lehrpläne und Lehraufgaben.

Die Lehrpläne von 1892 bleiben noch fast ganz unberührt von der Bedeutung, welche die geogr. Bildung schon lange für unsere Zeit gewonnen hat. Für die Schulgeographie von höchster Wichtigkeit ist die Feststellung des durch die Zeitverhältnisse veränderten allgemeinen Lehrzieles. Es ist eine der unabweisbarsten Konsequenzen der Entwickelung der modernen Weltwirtschaft und des deutschen Volkes in ihr, dafs die Jugenderziehung unbedingt über den althergebrachten Rahmen hinausgehen

Digitized by Google

und die heranwachsende Jugend auf der allseitig erschlossenen und überschaubar gewordenen Erde einigermafsen heimisch machen müsse. Die Länderkunde rückt damit von neuem in den Mittelpunkt des erdkundlichen Unterrichts, zugleich in einer vertieften, physische und politisch-wirtschaftliche Verhältnisse eng verknüpfenden Ausgestaltung — und damit gewinnt der erdkundl. Unterricht die innere Berechtigung, dem geschichtlichen ebenbürtig an die Seite gestellt zu werden. Es soll den Schüler dereinst befähigen, seine Zeit zu verstehen und den geistigen Horizont über die Wohnsitze der heutigen Völker der Erde hin erweitern, deren räumliche Anordnung und Abhängigkeit von der Beschaffenheit ihrer Gebiete so mächtig ineinander greifen.

Weil es sich hier um ein Element der allgemeinen Bildung handelt, nicht um Fachwissen, mufs das Lehrziel für alle Arten von höheren Schulen dasselbe sein. Dem geogr. Unterricht sind, wie in den drei unteren Klassen, so auch in den drei mittleren, ohne Unterschied der Anstalten je zwei Lehrstunden zu überweisen. Der Unt. mufs bis in die höchste Stufe den Charakter des Anschauungsunterrichtes bewahren. Der Atlas mufs im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, und dem Schüler dies Interesse und die Kunst verständnisvollen Anschauens des Kartenbildes beizubringen und dieses einzuprägen, ist die vornehmste Aufgabe dieses Unterrichtszweiges. Dem Schüler mufs, so lange wie möglich, die Freude am eigenen Finden der Thatsachen belassen werden, und demnach ist die allerdings zeitraubende Analyse der Karte in fragender Form in Anwendung zu bringen. Damit die geogr. Vorstellungen und Grundbegriffe sich im Schüler derart festsetzen, dafs ein Niederschlag fürs Leben bleibt und jene Vorstellungen dereinst wieder auftauchen oder bei Wiederbetrachtung der Karte sich rasch beleben, mufs das Bild mehrfach an ihm vorübergeführt werden, aber nicht zu rasch. Den zwei Kursen der sechsstufigen Anstalten wird sich bei neunstufigen notwendig ein dritter Kurs, und sei es auch nur von einer Wochenstunde, anreihen. Jeder neue Kursus mufs ein wirklich neuer Aufbau, nicht blofs eine um Namen und Zahlen vermehrte Wiederholung des früheren Lehrgangs sein. Insbesondere gilt dies von dem oberen, in welchem die Erdkunde endgiltig von der Verbindung mit der Geschichte zu lösen ist, denn die vorgeschlagenen gelegentlichen Wiederholungen aus der physischen und politischen Erdkunde im Geschichtsunterricht und der allgemeinen Erdkunde durch Mathematiker und Physiker haben entschieden zu einem Versanden dieses Unterrichtszweiges geführt.

V. Die Lehrmittel.

Die Schulgeographie besitzt ein vorzügliches Anschauungsmaterial an Atlanten und Karten, in seltsamem Gegensatz aber steht dazu die Spärlichkeit seiner Benutzung an vielen Anstalten und die staunenswerte Kritiklosigkeit, die hier und da, besonders bei Neuanschaffungen von Wandkarten vorkommt.

Digitized by Google

Von den Lehrbüchern werden die Daniel'schen als methodisch veraltet, die von Seydlitz'sche Geographie mehr als Nachschlagebuch, denn als schrittweise und methodisch hinführendes Lehrbuch bezeichnet. Der Preis wird Kirchhoffs Erdkunde für Schulen zuerkannt, doch auch nicht verschwiegen, dafs es, abgesehen von seinem stattlichen Umfang, in der zu gedrängten, nicht gerade einfachen Sprache an die Schüler und auch an manche Lehrer hohe Anforderungen stelle.

Es wird vorgeschlagen, dafs die Prüfung der zur Zeit amtlich zugelassenen und neu erscheinenden Lehrbücher einer mehrgliedrigen staatlichen Kommission von Fachlehrern der Erdkunde unter Zuziehung akademischer Fachlehrer zu unterbreiten sei.

Mit den Ergebnissen dieser Denkschrift stimmen diejenigen der Pg.-Abhandlung von E. Franz: *Die Erdkunde im Gymnasialunterricht seit dem ersten Normallehrplane* überein. Dieser durchaus sachliche, auf gründlichen Studien der Lehrpläne, Programme und Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, Geographentage usw. beruhende Beitrag zur Geschichte des erdkundlichen Unterrichts giebt nach einer Übersicht über den Betrieb des geogr. Unterrichts an den Lateinschulen vor 1816, dem Jahre des Erscheinens des Süvern'schen, auf Wilh. von Humboldts Anregung ausgearbeiteten Normallehrplanes, in 3 Abschnitten (Die Bedeutung und Stellung der Erdkunde im Lehrplan — Lehrstunden — Lehrer) ein übersichtliches und klares Bild der Lage des erdkundlichen Unterrichts am humanistischen Gymnasium von 1816 bis auf unsere Zeit. Auch hier ist der Wunsch ausgesprochen, dafs der geographische Unterricht für die Oberklassen verbindlich werde und in die Hände eines Fachlehrers der Erdkunde gelegt werden solle.

Grubers *Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. Rückblicke und Ausblicke* bildet eine wahre Fundgrube für jeden, der sich für die Geschichte der Methodik interessiert. Diese übersichtliche Zusammenfassung alles über Methodik bisher Bekannten sollte vor allem in keiner Bibliothek der Seminare für Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes fehlen.

Krebs' *Konzentration und Erdkunde im Realschulunterricht* ist ein klassisches Beispiel für die Berechtigung der Warnung, die Wagner in seiner Denkschrift (S. 16/17) gegen die Gefahren ausspricht, die der Schule aus den Übertreibungen der Heifssporne unter den fachmännisch gründlich vorgebildeten Lehrern der Geographie erwachsen. Krebs will die Erdkunde in den Mittelpunkt sämtlicher an Realschulen überhaupt betriebener Fächer stellen.

W. Rickens *Vorschlag für eine zweckmäfsigere Verteilung des erdkundlichen Stoffes an Realschulen, nebst einer Skizzierung des Ganges der erdkundlichen Belehrung in Sexta* verdient Beachtung, so weit die mittleren Klassen U III—U II in Frage kommen. Damit der deutsch-nationale

Digitized by Google

Gesichtspunkt und die überseeischen Interessen der Gegenwart besser zur Geltung kommen, empfiehlt R. für

III b Erdkunde des kontinentalen germanischen Mitteleuropa, vorzugsweise des Deutschen Reiches.

III a Sommer: (Unterrichtssprache womöglich englisch): Erdkunde der angelsächsischen Staaten und Kolonieen (bezw. Erdteile mit englischer Sprache) in Europa, Nordamerika, Australien (mit Neuseeland).

Winter: Erdkunde der deutschen Kolonieen im Anschlufs an Afrika (Südamerika durch Vergleich mit diesem repetieren) und Asien mit Polynesien.

II b Wiederholung der Erdkunde Europas (besonderer Hinweis auf Frankreich und Rufsland und ihre koloniale Ausdehnung) — Verkehrs- und Handelswege der Jetztzeit.

Das einzig Bedenkliche an dem Vorschlage scheint mir die Empfehlung des Gebrauchs der englischen Sprache bei Behandlung der angelsächsischen Reiche und Kolonieen. Wo sind die Obertertianer, die den vielseitigen Stoff, der gerade hier geboten wird, auch nur mit einigem Verständnis in der englischen Sprache aufzunehmen und zu verarbeiten vermöchten? Wenn an einer Realanstalt Englisch überhaupt als die erste fremde Sprache gelehrt wird, liefse sich der Vorschlag in Erwägung ziehen.

Von klassischer Bedeutung ist F. Ratzels Vortrag über *Die Lage im Mittelpunkt des geographischen Unterrichts*. Die Kenntnis der Lage ist die Grundlage alles geographischen Wissens, denn die Frage nach dem „Wo?“ steht im Anfang aller Erkenntnis. Aber die geogr. Lehrbücher gehen darüber hinweg (oder wie Wagner, Denkschrift S. 65 sagt: „Die geographische Lage spielt in den Lehrbüchern noch nicht die ihr gebührende Rolle“) und überlassen ihre Schilderung zu sehr der Karte. Die Aussagen über die Lage müssen klassifiziert werden, ähnlich wie der Botaniker bei der Klassifikation der Pflanze verfährt. Ausgehend vom Grofsen zum Kleinen, vom Umfassenden zum Engeren (Hemisphäre, Zone, Erdteil, Meer, Küste, Nachbarland usw.) steigt man immer weiter herab, bis man endlich an dem gewünschten Ziele anlangt. Die Merkmale der natürlichen Lage (oder der allgemeinen Lage, die im Wechsel dieselbe bleibt) müssen den geschichtlichen und ethnographischen, (d. h. denen der wechselnden zufälligen Lage, die abhängig ist von dem Vor- und Rückwärtsschreiten der Völker) vorangehen. Lagen, die einzig sind, wie die Insellage Grofsbritanniens, oder isthmische Lagen (Suez, Nicaragua, Panama), oder vorgeschobene Lagen (Kap Hoorn, Nadel Kap) und Lagen im Verlauf der grofsen Meeresströmungen, müssen eiserner Bestand des Wissens der Schüler werden. Die Lage, so als Kern des Unterrichts, ist das geistige Band der in das Gedächtnis aufzunehmenden geographischen Thatsachen zu einem Ganzen. Ihr Gehalt und Beziehungsreichtum bietet

Digitized by Google

Gelegenheit, den Unterricht von innen heraus zu beleben, den mosaikartigen Charakter des geographischen Wissens etwas zurückzudrängen. Die Lage ist von Bedeutung nicht nur für die politische und die Verkehrsgeographie, sondern auch für die physische und Anthropogeographie. Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der Karte, die gegenüber dem schildernden Text nicht übersehen werden darf.

Die Verwendung der Anschauungsmittel beim geographischen Unterricht behandelt fast erschöpfend G. Juritsch. Nach einem bibliographischen Überblick wird der Anschauungsunterricht im Freien unter Benutzung der Spezialkarte, bezw. des Mefstischblattes, der ev. Gebrauch des Reliefs, des Globus und der Karten des Atlas besprochen. Hier wird vor jedem „zu schnell" gewarnt, man übe die Schüler im Anschauen eines kleinen Teiles der Karte in sachgemäfser Weise. Der Gebrauch von Bildern ist gehörig vorzubereiten, indem man durch Vortrag und Fragen das Gefühl der Spannung erregt. Nach dieser Vorbereitung wird das Bild vorgezeigt, dann nach einer Ruhepause zur Erklärung und Besprechung geschritten. An dem Beispiel des Grofsglockner und Pasterze ist zu ersehen, wie die Lage in Bezug auf das Gebirge und Gebirgsteile, auf das Flufssystem und auf das Land sich eingehend behandeln läfst. Neben den grofsen Bildern sind Photogramme, Lichtbilder, wie in der Sammlung „Im Fluge durch die Welt", Gebirgspanoramen, Skioptikonvorführungen passend zu verwenden. Weiterhin sind Rohprodukte, Kunsterzeugnisse, Pflanzen aus dem Gebiete der Alpenflora heranzuziehen. Auch für die astronomische Geographie sind zahlreiche Anschauungsmittel vorhanden, und bei der Behandlung von Problemen der allgemeinen Erdkunde sind geologische und meteorologische Karten zu gebrauchen.

Rambkes Pg.-Abh. *Zur Behandlung der Erdkunde des Klimas bei dem Unterricht in der Erdkunde Deutschlands* bringt im ganzen nichts Neues, doch ist die hier vorgeschlagene Verteilung und Verwendung des Stoffes und die Anpassung des letzteren an den geistigen Standpunkt des Obertertianers durchaus zu billigen.

Gegenüber dem Mangel methodischer Schriften aus den Kreisen der Schulmänner, fällt der Reichtum an methodologischen Arbeiten akademischer Lehrer auf. So stellt A. Hettner in dem Aufsatze *Neue Äufserungen über Wesen und Aufgaben der Geographie* die Ergebnisse einer ganzen Reihe solcher Schriften zusammen. Die Grundauffassung ist nach H. überall die gleiche, dafs nämlich der Schwerpunkt der Geographie in der nicht blofs topographischen, auch nicht blofs auf den Menschen zugespitzten, sondern in der allseitigen Erkenntnis der verschiedenen Erdräume, mithin in der Länderkunde liege. Der Berichterstatter betont mit Richter (Rede über die Grenzen der Geographie, Graz) den Wert anschaulicher, lebensvoller, künstlerisch überlegter Schilderungen, die allerdings Autopsie zur Voraussetzung haben. Die Geographie als Länderkunde hat wie die Geschichte eine künstlerische Seite, und wie nur der

Digitized by Google

Historiker als grofs anerkannt werde, der seine Forschungen zu einem künstlerisch ausgeführten Bilde vereinige, so müsse auch der Geograph mit künstlerischer Anlage und Gestaltungskraft die unzählbaren Einzelheiten, die im Raume sich drängen, zu deutlichen und geschlossenen Ganzen vereinigen und in ein übersichtliches Bild bringen.

II. Atlanten und Karten.

Neue **Atlanten** für höhere Schulen sind in dem Berichtsjahr nicht erschienen. Von den gebräuchlichsten der schon vorhandenen Werke dieser Art liegt Debes' *Schul-Atlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten* in 35. verbesserter Auflage vor; von Dierckes *Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen* erschien die 12. Auflage, von desselben *Schul-Atlas für höhere Lehranstalten* die 37. Auflage. Hier weisen etwa ein Dutzend Blätter starke Verbesserungen verschiedener Art oder selbst ganz neue Zeichnung auf und liefern den Beweis, dafs selbst das scheinbar Vollkommene sich noch erheblich besser gestalten läfst. Die 23. Auflage von Richters *Atlas für höhere Schulen* ist von dem Herausgeber in Gemeinschaft mit dem Oberlehrer Constantin Schultheifs in Bonn völlig neu bearbeitet worden, doch reicht das Werk in seinem jetzigen Zustande an die beiden vorher genannten noch nicht heran.

Gaeblers *Neuer Handatlas* (vgl. 1897 XII, 9) erschien kaum verändert in 3. Auflage.

Dafs von Justus Perthes *Taschenatlas* bereits die 37. Auflage nötig geworden ist, beweist die Beliebtheit und Zuverlässigkeit des Werkchens. Hickmanns *Geographisch-statistischer Universal-Taschen-Atlas* (Ausgabe 1900) ist ein praktisches Nachschlagebuch in handlicher Form, das über alle möglichen Verhältnisse und Daten politisch- und wirtschaftsgeographischer, sowie statistischer Art in Tabellen, Diagrammen und Karten leicht fasslich und durchaus anschaulich Auskunft giebt. Das Buch enthält von rein geographischen Karten 23, worunter 3 Doppelblätter. Kleinere Versehen und Druckfehler fehlen nicht ganz; so wird S. 6 Mount Elias noch als höchster Berg von Nord-Amerika aufgeführt, auf der Karte von Asien ist das Kiau-tschou-Gebiet nicht als deutsch bezeichnet.

Justus Perthes' *Alldeutscher Atlas*, bearbeitet von Langhans, bildet mit seinen 5 Haupt- und 21 Nebenkarten ein Bild der Hauptgebiete deutschen Lebens auf der Erde. Das Heft bietet eine wertvolle Ergänzung zu jedem Handatlas.

Wandkarten. Die Schweizer Schulen werden bald in der glücklichen Lage sein, eine vortreffliche neue Schulwandkarte unentgeltlich

Digitized by Google

vonseiten des Bundes geliefert zu erhalten. Ein Vortrag von Graf berichtet über Entstehung und Herstellung dieser Karte.

Debes, dessen bekannte *Physikalische Erdkarte in Merkators Projektion* in 2. Auflage erschienen ist, veröffentlichte neue politische Karten von *Europa* (1 : 327 000) und von *Asien* (1 : 7 400 000), die sich bald viele Freunde erwerben dürften, da neben dem politischen auch das plastische Bild der Erdteile selbst noch in grofser Entfernung hervortritt.

E. Gaebler brachte Neuausgaben der physikalischen Schulwandkarte von *Asien* (1 : 6 400 000) mit politischem Karton, der politischen Karte der *Balkanhalbinsel* und der Schulwandkarte von *Australien und Oceanien* (physikalisch mit politischem Karton von Deutsch-Neu-Guinea).

Die bekannten Bamberg'schen *Länderkarten* in der neuen Ausführung (vgl. XIV, 14) sind jetzt für alle europäischen Länder vollendet. Auch die Karten der *Halbkugeln* sind für einfache Schulverhältnisse neu bearbeitet worden.

Neu bearbeitet wurden auch mehrere der Rothaug'schen Schulwandkarten, von denen mir z. B. die *Schulwandkarte* der *Sudetenländer* vorliegt. Die Karte im Mafsstab von 1 : 300 000 umfafst das Gebiet zwischen dem 12. und 19. Meridian östl. Länge v. Gr. innerhalb der Breitenkreise von Prefsburg und Liegnitz (48 – 51° n. B.). Die stark generalisierten Flüsse sind schwarz, die Seeen blau, Gebirge grau geschummert, Eisenbahnen rot gezeichnet. Die drei österreichischen Kronländer dieses Gebietes sind in Flächenfarben, und zwar Böhmen blafsrot, Mähren grün und Österreich-Schlesien gelb angelegt. Für Ortschaften werden sieben Gröfsensignaturen unterschieden, die wichtigsten Höhen sind in Metern angegeben, der Beginn der Schiffbarkeit der Flüsse wird wie üblich durch Anker angedeutet. Die Karte ist von guter Fernwirkung und erscheint trotz des verhältnismäfsig grofsen Reichtums an Namen nicht überladen.

In Neubearbeitungen liegen ferner vor Bielenbergs *Deutschland* (IX, 6), Kieperts *Palästina* und Velhagen & Klasings *Schulwandkarte von Deutschland* (phys. und pol.).

Den Bedürfnissen des neusprachlichen Unterrichts dient Rolfs: *Plan Pittoresque de la Ville de Paris* (132 × 176 cm). Der in fünf Farben angelegte Plan enthält die wichtigsten Strafsenzüge, Monumentalbauten, Anlagen, Wasserläufe und Wasserbecken usw. und giebt die bedeutendsten architektonischen Monumente in perspektivischer Zeichnung von Süden gesehen stets an dem Platz ihrer Lage. Die Mitte der Stadt ist gegenüber den äufseren Stadtteilen stark vergröfsert, um den nötigen Raum für die hinreichend grofsen Ansichten zu gewinnen. Für die Hand des Schülers ist eine Verkleinerung auf 32 × 42 cm hergestellt, der ein alphabetisches Verzeichnis sämtlicher auf dem Plan benannter Strafsen, Plätze, Gebäude usw. mit Angabe der Orientierungsfelder beigegeben ist. Ein Karton rechts unten zeigt die historische Entwicklung der Stadt.

Digitized by Google

Handkarten. Die neuesten Blätter des Kürschner-Peip'schen *Deutschen Kartenwerks* (vgl. XIV, 15) weisen jetzt eine erhebliche Verbesserung auf, da das Gelände in Schummerung dargestellt ist, eine Besserung, die nach und nach für alle Blätter durchgeführt werden soll. Dadurch wird es möglich für jeden beliebigen Ort die Blätter in der Schule als Heimatkarten zu benutzen.

Aus der Fülle der Spezialkarten, die aus Anlafs der ostasiatischen Verwickelungen entstanden sind, überragen P. Langhans' *Politisch-militärische Karte von Ostasien* und die *Spezialkarte des Kriegsschauplatzes der deutschen Truppen in China* alle übrigen.

Amtsgenossen, die ihre Ferienreise nach der Schweiz führt, werden, wie ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann, an Leuzingers *Reliefkarte der Schweiz* einen durchaus zuverlässigen Führer finden.

Bilder. *Blatt 41 der Geographischen Charakterbilder* von A. Lehmann, „Benares", bildet ein wertvolles Gegenstück zu dem Bilde einer chinesischen Stadt aus derselben Sammlung. Das zweite neue Blatt Lehmanns *Aus Deutsch-Ost-Afrika* stellt die Landschaft Moschi am Kilimandscharo dar. Im Vordergrunde sieht man rechts und links kegelförmige Hütten der Wadschagga, umgeben von einem Palissadenzaun und Bananenpflanzungen. Den Mittelgrund hinter der Ansiedlung nimmt die Militärstation Moschi ein, über der sich im Hintergrunde der Kilimandscharo erhebt. Den Vordergrund beleben in der Mitte Frauen, Kinder und Haustiere, links ist eine Elfenbein-Karawane im Aufbruch begriffen, rechts sind Speerschmiede bei der Arbeit. Hausgerät steht an verschiedenen Plätzen umher.

Von Schulzes *Neuen Bildern zur Vaterlandskunde* habe ich nur das 1. Blatt der Serie I: *Die Elbe in Sachsen: Blick von der Bastei nach Süden* gesehen. Das farbenprächtige Bild, zu dem auch ein beschreibender Text gehört, reiht sich ebenbürtig den besten Blättern der Geistbeck-Engleder'schen Sammlung an, die der Verlags-Bericht von A. Müller-Fröbelhaus-Dresden für 1900 in sehr gelungenen photographischen Verkleinerungen bringt. Eine Reihe wertvoller Lichtbilder oberbayrischer Gegenden enthalten die *Erinnerungsblätter an die Reise nach Oberammergau im Passionsspieljahre 1900.*

III. Lehr- und Hilfsbücher.

Die 4. Auflage des I. Teils des Leitfadens der Geographie von Langenbeck weist gegenüber der 2. Auflage nur unwesentliche Änderungen auf, die im ganzen auf Auslassung einzelner Namen und Eintragung der neuesten statistischen Zahlen hinauslaufen. Die Einteilung in Paragraphen ist dieselbe geblieben. Hier und da sind Abschnitte, die

Digitized by Google

sich auf Pflanzen- und Tiergeographie beziehen, in kleinerem Druck gesetzt. Für die Aussprache der englischen Namen ist eine neue Transskription durchgeführt, in der ich gegen die bisherige kaum einen Fortschritt erseho. Die vom Verfasser betonte Neubearbeitung des § 23 beruht nur auf Umstellung einiger Abschnitte, da im Gebiet der Mittelgebirge statt der früheren sieben natürlichen Einheiten jetzt deren nur drei angenommen sind. § 53, I und IV scheinen gekürzt, die Namen antiker Landschaften sind fortgelassen. Wenn S. 51 *litauisch*. S. 108 *Littauen* geschrieben wird so dürfte das wohl nur ein Druckversehen sein.

Die 2. Auflage von Schlemmers *Leitfaden der Erdkunde* weist umfangreichere Veränderungen auf. Der Satzbau ist durchgehends einer genauen Prüfung unterzogen worden. Die Einwohnerzahlen der Städte werden nur noch selten in Ziffern, sondern durch Zeichen (Kreise, Sternchen, Kreuze) angedeutet. Die Abbildungen in dem Abschnitt Das Deutsche Reich sind vermehrt und durch gröfsere und bessere ersetzt worden. Derselbe Abschnitt bringt jetzt auch die physische und politische Geographie zusammen zur Darstellung und enthält auch die Übersicht der deutschen Schutzgebiete, die früher an das Ende des Buches verwiesen war. Die Abschnitte über die aufsereuropäischen Erdteile sind leicht gekürzt, und am Schlufs sind zum Zweck der Wiederholung eine Reihe von (besonders statistischen) Übersichten und Vergleichen angefügt. Der Leitfaden hat in der neuen Bearbeitung sehr gewonnen; er findet eine Ergänzung in des Verfassers Pg.-Abh.: *Herkunft und Bereitung der gebräuchlichsten Kolonialwaren*. Da die Paragraphenzahlen vom 2. Abschnitt an andere geworden sind, wird den Besitzern der 1. Auflage ein Sonderabdruck des umgestalteten Teiles unentgeltlich geliefert.

Der bereits 1897 erschienene erste Teil des in XIII, 12 und XIV, 16 besprochenen *Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen* von Graf, Loefsl und Zwerger enthält I. S. 1—27 eine sich auf das Nötigste beschränkende Übersicht über die geographischen Grundbegriffe, II. S. 29—73 eine ausführliche Landeskunde Bayerns, der S. 74—85 dreizehn recht hübsche Landschafts- und Städtebilder in Schwarzdruck folgen, und schliefslich III. in der Ausgabe für Gymnasien (S. 86—92) die Übersicht über Europa, in der Ausgabe für Realschulen (S. 86—109) die Übersicht über die fünf Erdteile. Die Auswahl und Darstellung des Stoffes ist einwandfrei und erscheint dem Standpunkt des 9—12jährigen Schülers, für den es bestimmt ist, gut angepafst. Die bayrischen Schulen dürften mit diesem ersten Teile ein brauchbares Hilfsbuch gewonnen haben.

Heft 6 der *Ausgabe D* der E. v. Seydlitz'schen *Geographie*, enthaltend den Lehrstoff der Sexta für die Hand des Lehrers, ist in der 3. Auflage, abgesehen von dem Ersatz zweier Figuren durch andere und der Berücksichtigung der statistischen und politischen Veränderungen, dasselbe geblieben. Die als Ergänzung hierzu anzusehenden *Erläuterungen*

Digitized by Google

des Hirtschen Anschauungsbildes „Die Hauptformen der Erdoberfläche“ von Oehlmann sind in 2. Auflage ebenfalls fast unverändert geblieben.

Der *II. Teil* von Pahdes *Erdkunde für höhere Lehranstalten* (Mittelstufe, Erstes Stück) enthält den Lehrstoff für Quarta und Unter-Sekunda und behandelt in sechs Hauptabschnitten auf 117 Seiten Europa aufser Deutschland nach einem feststehenden, die Vergleiche erleichternden Schema (Lage — Grenzen oder Küsten — Gröfse — Oberflächengestalt und Gewässer — Klima und Landeserzeugnisse — Bevölkerung — Geschichtliches — Staaten- und Ortskunde). Hinweise auf den Atlas, verschiedenartiges Anschauungsmaterial und Litteratur, Erklärungen aus der allgemeinen Erdkunde und Namendeutungen, geschichtliche Notizen und ähnliches sind wieder in die zahlreichen klein gedruckten Anmerkungen unter dem Text verwiesen. Die Anmerkungen sind in dem ausführlichen Namen- und Sachregister genau berücksichtigt. Auf S. 118—120 folgt eine Länder- und Städtetafel, und am Schlufs sind acht treffliche Verkleinerungen der Hölzel'schen Geogr. Anschauungsbilder beigefügt. Das Buch fällt, wie der I. Teil (vgl. XIV, S. 17) durch geschmackvolle Ausstattung, sorgfältigen Stil und wirklich gute und zuverlässige Bezeichnung der Aussprache auf. Nicht ganz glücklich scheint mir der Gedanke, die Quarta schon der Mittelstufe zuzurechnen, und den Stoff für Quarta und Unter-Sekunda bei der grundverschiedenen geistigen Reife der Schüler dieser Klassen in derselben Form zu geben. Bei aller Klarheit und Lesbarkeit des Textes wird hier wohl dem Quartaner zu viel zugemutet.

Um die Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands in Unter-Tertia auf Grund des Quinta-Pensums zu ermöglichen, ist der Unterstufe nachträglich aufser einem Inhaltsverzeichnisse vor S. 1 ein politischer Anhang (8 Seiten an Stelle von S. 85/86) beigegeben, die beide kostenfrei nachgeliefert werden. Nach Beendigung des ganzen Werkes sollen die verschiedenen Teile zu einem Bande vereinigt werden.

Bumüller und Schusters *Erdkunde im Anschlufs an das Lesebuch* erschien in 2. verbesserter Auflage. Das Buch erinnert in seiner Anlage noch ganz an die Lehrbücher der alten Schule. Physikalisches und Politisches ist getrennt, der Stoff innerhalb der einzelnen Einheiten (für Europa die Länder, für Aufsereuropa die Erdteile) nach Kategorieen geordnet. Für die astronomische Geographie wird auf den Teil „Weltkunde“ des Bumüller'schen Lesebuchs verwiesen. Da ein Vorwort nicht vorhanden ist, so ist nicht gesagt, in welcher Weise der Anschlufs an das Lesebuch und an welches gedacht ist. Dem 252 Seiten umfassenden Lehrbuche folgen S. 253—322 „Geographische Bilder“ nach Daniel, Pütz, Jacob, v. Löher, Grube, Masius, Hackländer u. a., die aber ein Lesebuch nur zum Teil ersetzen können. Vor allem vermifst man Schilderungen neuerer Reisender. Die Stoffauswahl im eigentlichen Lehrbuch ist gut

Digitized by Google

und sorgfältig, die statistischen Notizen sind zuverlässig. Die Ausstattung ist sehr ansprechend und unter den 107 Abbildungen sind die meisten recht charakteristisch.

Von den zur Ergänzung der v. Seydlitz'schen *Schulgeographie* herausgegebenen *Ländlerkunden* ist die von *Schleswig-Holstein* von Scholz in 2., die der Grofsherzogtümer *Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz* von Kirchner und die der *Preufsischen Rheinprovinz* von A. Pahde in 3. Auflage erschienen. Die letztgenannte unterscheidet sich von den übrigen zu ihrem Vorteile dadurch, dafs die übliche schablonenmäfsige Stoffzusammenstellung vermieden und der Versuch durchgeführt ist, wie in dem oben erwähnten Lehrbuch des Verfassers den Stoff in stetigem Zusammenhange lesbar darzustellen.

Prof. Joh. Müller-Augsburg, dessen Aufsatz über „Die Bedeutung schematisch-geologischer Profile für den Geographieunterricht an Mittelschulen" hier vor 2 Jahren (XIII, 6) besprochen wurde, hat in seinem Buche *Der Oberflächenbau Deutschlands, ein Hilfsbuch zur Vertiefung des Unterrichts in der Heimatskunde,* den Versuch gemacht, die Grundzüge der Bodengestalt unseres Vaterlandes in engstem Zusammenhang mit der Bildungsgeschichte seiner Bodenformen vorzuführen, da nur durch ein Zurückgehen auf die Entstehungsweise des Bodenbaues eines Landes auch eine befriedigende Erklärung seiner jetzigen Oberflächenform gegeben werden könne. Auf die Einleitung (S. 1--9), in der ein Rückblick auf die Gebirgsbildung Mitteleuropas im paläozoischen und tertiären Zeitalter und eine physikalische Skizze von Mitteleuropa gegeben wird, folgt in 23 Kapiteln eine Schilderung der Hauptgebiete Deutschlands im grofsen und ganzen nach dem Schema: Gliederung und geognostischer Aufbau, Thalbildung und Bewässerung, Verkehrswege. Die beigegebenen 22 geologischen Profile und einige Flufsprofile sind leider sehr schwer zu benutzen, da sie sehr klein geraten und nicht farbig sind, auch innerhalb des Textes stehen, während die Signaturenerklärung nur einmal am Ende des Buches gegeben ist. Ein genaues Studium ist nur bei Benutzung ausführlicher geologischer und geographischer Karten möglich. Für manche Teile des Buches genügen unsere gröfsten Schulatlanten nicht. Dafs das mit grofser Liebe zur Sache geschriebene Werkchen in der Klasse, bezw. von Schülern benutzt werden könne, bezweifle ich, wohl aber ist dem Lehrer bei seinen Vorbereitungen ein vorzügliches Hilfsbuch gegeben.

Die *Erdkundlichen Aufsätze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von Hannecke haben etwa die Form, in welcher ein für sein Fach begeisterter, den Stoff völlig beherrschender Lehrer die für die Oberklassen des Gymnasiums vorgeschriebenen geographischen Wiederholungen gestalten wird. Jeder der sieben Aufsätze (die fünf Erdteile — Deutschland — der Sternenhimmel und unser Sonnensystem) trägt ein

Digitized by Google

individuelles Gepräge, keiner ist nach dem Schema des andern gearbeitet und die berücksichtigten Punkte sind mit Geschick gewählt. Jeder der Aufsätze enthält eine Fülle von Thatsachen, deren jede einzelne ein Mittel zur Belebung des Unterrichts abzugeben imstande ist. Schüler, die das Buch zu Hause, zum Zweck der nachherigen Besprechung in der Klasse, lesen oder in der Klasse unter Leitung des Lehrers durchgehen, werden es nicht ohne Nutzen aus der Hand legen. Die Ausstattung des Buches ist geschmackvoll; auf die am Schlufs beigegebenen 12 Verkleinerungen Hölzel'scher Bilder wird nur flüchtig hingedeutet; dieselben sollen wohl jedes für sich Stoff zu Wiederholungen und Besprechungen liefern. Die Sprache des Verfassers ist frei von Pedanterie, hier und da sogar etwas burschikos angehaucht.

Von den *Hilfsbüchern zur Belebung des geographischen Unterrichts* von Buchholz liegen *Teil VII Afrika*, herausgegeben von Schoener, und *X. Deutschland* in 3. Auflage, herausgegeben von Winnacker, vor. Abschnitt VIII des VII. Bandes (Deutschlands Kolonieen in Afrika) ist unter Zugrundelegung von Partsch' Schutzgebiete des Deutschen Reiches umgearbeitet worden. Auch an anderen Stellen merkt man die bessernde Hand, jedoch kommen noch manche veraltete Stücke vor.

Von Hentschel und Märkels *Umschau in Heimat und Fremde* ist Band 1: *Deutschland*, neu aufgelegt worden. Den Schülerbibliotheken ist das anerkannt gute Buch zur Anschaffung zu empfehlen.

Der II. Teil von H. Kerps *Methodisches Lehrbuch einer begründend-vergleichenden Erdkunde* (XI, 6) — Die Landschaften Europas — weist dem ersten Teile gegenüber eine klarere Disposition auf. Nach einer Übersicht über die benutzte Litteratur folgt jedesmal a) die Besprechung der einzelnen Teile der Landschaft unter Gegenüberstellung von Landschaftsbild und Kulturbild, und b) die Schilderung der Landschaft als Ganzes, wobei sorgfältig nach dem folgenden Schema verfahren wird: 1. die Raumbeziehungen und Raumverhältnisse des Oberflächenbildes, 2. die Entstehung der Landschaft (Geologisches), 3. Klima, 4. Thalbildung und Gewässer, 5. Naturschätze und ihre Verwertung durch Pflanzenbau, Viehzucht und Bergbau, 6. Veredelung der Rohstoffe: Gewerbsthätigkeit, 7. Austausch der Erzeugnisse, Binnenhandel, Ein- und Ausfuhr, 8. Verkehrswesen: Eisenbahn- und Schiffahrtslinien, 9. Besiedelung und Bevölkerung: Besiedelungsweise, Verteilung und Dichtigkeit der Bevölkerung, 10. Staatenbildung: die staatliche Zusammengehörigkeit und die staatliche Ordnung und Einrichtung, 11. geistige Kultur: Geistesleben, Bildungswesen und Religion, 12. Rückblick auf frühere Kulturzeiten, 13. Kultureigentümlichkeiten und Volksleben. Durch Einreihung des Abschnitts 10 in b) ist Punkt 3 der Disposition des I. Teils: Betrachtung der staatlichen Verhältnisse, überflüssig geworden. Wohlthuend wirken die eingestreuten Landschaftsbilder, die, wie bei Rufsland und Norwegen, nach eigenen Ein-

Digitized by Google

drücken auf Reisen des Verfassers oder auf Grund fremder, stets sorgfältig gewählter, wenn z. T. auch nach Aufsätzen in Tageszeitungen abgefafster Schilderungen zusammengestellt sind. Eine Schwäche des Buches bilden die Namen, sowohl was Wiedergabe der Aussprache als auch Erklärung angeht, namentlich da, wo englische und französische Namen in Betracht kommen, während bei den slavischen Namen kaum etwas auszusetzen ist. Dafs es sich hier nicht blofs um Druckfehler handelt, zeigt die folgende, natürlich nicht erschöpfende kleine Blütenlese. Die grofse Insel an der Rhonemündung, Camargue (Caji Marii ager), wird mehrfach La Camarque genannt. Der Böttger Englands heifst dreimal Wedgword statt Wedgwood. Die Ile de Cité in Paris wird Ile de City genannt und auch die Aussprache als ihl dö ssiti angegeben. Das englische hills erscheint stets als hils, so 205 Cotswold Hils (hils = Hügel), 228 Cheviot Hils, Rückenflächen der Hils und Downs. Englisch street soll strēt gesprochen werden, Ipswitch ipsswitsch statt ipssitsch, die Segelwettfahrten bei Cowes (203) werden als Segeljagden bezeichnet, wohl weil der Verfasser nicht alle Bedeutungen des Wortes race kannte. Die Scilly-Inseln werden als Zinkinseln bezeichnet. Die Tuilerien heifsen nur Tuillerien. Der Weinort Macon heifst bei Kerp Maçon (spr. massong), Élisée Reclus' Buch La France (spr. frangkss). Die Aussprache der Nasale illustrieren Besançon (spr. besangksong), Servance (spr. sservangkss), Nancy (spr. nangkssi). Aix in der Provence wird nicht *äh*, sondern äkss oder äss gesprochen, Nantes nicht *nahnt*, Edinburg (h) nicht *Edinborg*, Olivenpflücker oliveur, *oliwóhr*, u. s. w. Für den Leser, der in dieser Beziehung Kritik zu üben weifs, bietet Kerps Buch ein wertvolles Hilfsmittel zur Vorbereitung auf den Unterricht dar. Die Diagramme am Schlufs des Buches über Kamm- und Gipfelhöhen der Gebirge, Lauflängen der Ströme, Gröfse und Einwohnerzahl der Staaten, Dichtigkeit der Bevölkerung, Bodenbenutzung, haben nur Wert, wenn sie zum Gebrauch in der Klasse zu Wandtafeln vergröfsert werden.

Ebenfalls nur der Vorbereitung des Lehrers dient H. Prülls *Aus der Länder- und Völkerkunde* (Die Lichter am Himmel, ihre Zeichen und Zeiten. — Die aufsereuropäischen Erdteile). An Stoffauswahl und Disposition läfst sich kaum etwas aussetzen, doch auch hier bildet die Erklärung der Namen, die einen bedeutenden Raum einnimmt, eine Schwäche des Buches. Da das Buch für die Lehrer der Volksschule bestimmt ist, verzichte ich darauf, einzelne Fälle anzuführen. Es verrät sich eben hier eine allgemeine Schwäche seminarisch gebildeter Verfasser, die zu gern ihre Darbietungen mit einem gelehrt scheinenden Mäntelchen umkleiden.

Die Erwerbung der Carolinen und Marianen, sowie der Samoa-Inseln hat erweiterte Auflagen von Oehlmanns *Die deutschen Kolonieen* und Wendes *Deutschlands Kolonieen in 12 Bildern* veranlafst; die dem Oehlmann'schen Buche beigegebene Litteratur-Übersicht läfst manches zu wünschen übrig.

Digitized by Google

IV. Lesestoff.

Von dem Sammelwerke *Land und Leute*, Monographieen zur Erdkunde, herausgegeben von Scobel, sind drei neue Bände erschienen: *VI. Oberbayern* von Max Haushofer. *VII. Deutsche Ostseeküste* von Georg Wegener und *VIII. Deutsche Nordseeküste* von Hippolyt Haas. Von diesen gilt dasselbe, was im Vorjahre von den drei vorhergehenden Bänden (vgl. XIV, 21) gesagt worden ist. Empfehlen würde es sich an vielen Stellen, genauer auf die beigegebenen Bilder einzugehen und das besonders Charakteristische an ihnen hervorzuheben. Der allgemeine Teil der Wegenerschen Schrift enthält zu viel gelehrte Einzelheiten, die gerade für einen weiteren Leserkreis, an den diese Bände sich wenden, nicht von Interesse sind.

In Band IX der *Bibliothek der Länderkunde* schildert von Lendenfeld *Neuseeland*. Die Anordnung des Stoffes folgt genau dem Schema der anderen Bände der Sammlung. Die Abbildungen könnten zahlreicher und zum Teil gröfser sein. Die eigenen Erfahrungen des Verfassers kommen besonders im III. Abschnitt: Geologischer Aufbau und Oberflächengestaltung, und im XII. Chorographie zur Geltung. Was ich im Vergleiche zu anderen Werken dieser Art vermisse, sind plastische Landschaftsschilderungen.

In der Sammlung *Deutsches Land und Leben* brachte A. Zweck eine gediegene Landschaftskunde von *Masuren*, die sich seiner Schilderung von Litauen (vgl. XIII, 20) ebenbürtig anreiht.

Weise, *Die deutschen Volksstämme und Landschaften* ist nicht nur ein treffliches Lesebuch für jeden Gebildeten, und besonders die Schüler oberer Klassen, sondern auch ein gediegenes Handbuch für den Lehrer, der fast auf jeder Seite Thatsachen erwähnt finden wird, die sich zur Belebung des Unterrichts eignen. Die fünf ersten Abschnitte des Buches über die Volksstämme (Sachsen, Franken, Bayern, Allemannen und Thüringer) werden durch die fünf letzten über die Landschaften (das nördliche, westliche, südliche und östliche Deutschland und das Herz Deutschlands) ergänzt. Die Disposition innerhalb der einzelnen Abschnitte ist eine sehr freie, doch kommt alles Wesentliche aus der Volkskunde dieser Gebiete zur Geltung. Charakteranlagen, Sprache und Sitten, Bethätigung der Bewohner in jeder Beziehung (Kunst und Wissenschaft, Handel und Gewerbe, Kirche und Schule, Heerwesen und Politik) werden in anschaulicher Weise vorgeführt, namentlich werden die Gestalten grofser Männer in sehr geschickter Weise zur Veranschaulichung des Gesagten herangezogen. 23 Abbildungen auf 17 Tafeln schmücken das Werkchen.

Vortreffliches Material zu einer Landschaftskunde, leider noch keine ausgeführte, enthält Dronkes nachgelassenes Werk *Die Eifel*, herausgegeben von J. K. Küppers. Von den drei Abteilungen des Buches:

Digitized by Google

Geographisches, Geschichtliches, Das Land in der Gegenwart, hätte die mittlere besser am Ende ihren Platz gefunden. Am meisten befriedigt hat mich der letzte Teil, der hübsche abgerundete Schilderungen enthält, am wenigsten das Geschichtliche, das für einen weiteren Leserkreis zu sehr ins Einzelne geht.

Als Versuch einer Landeskunde für den Gebrauch der reiferen Jugend kann gelten *Die Provinz Brandenburg in Wort und Bild*, herausgegeben vom Pestalozzi-Verein der Mark Brandenburg. Erdkundliches und Geschichtliches, Prosa und Poesie (diese allerdings nur spärlich vertreten) stehen bunt durcheinander. Bei der grofsen Zahl der fast nur dem Kreise der Elementarlehrer angehörenden Mitarbeiter (über sechzig bei einigen siebzig Aufsätzen) fehlt dem Werke die rechte Einheit. Manches Wichtige bleibt unberücksichtigt, während andrerseits Unwichtiges ausführlich geschildert wird. Die einzelnen Verfasser haben etwas sehr dem Lokalpatriotismus gehuldigt, indem ein jeder bemüht war, seinen besonderen Wohnsitz und dessen Umgebung herauszustreichen. Die rein geographischen Aufsätze machen noch nicht die Hälfte des Buches aus, doch finden sich unter ihnen recht gute, wie z. B. „Boden und Bewässerung der Mark“ von Pohlandt-Frankfurt und die Schlottmannschen Beiträge über die Stadt Brandenburg und die Havel, und das Rhinluch. An die schönen Fontane'schen Schilderungen reichen nur wenige der Beiträge heran. Einzelne der geschichtlichen Skizzen sind sogar recht trocken oder lassen die rechte Kritik vermissen. Ausstattung und Bilderschmuck des Buches, das sich zu Prämien und Geschenken für Schüler empfiehlt, weil es trotz der kleinen Mängel reiche Anregung zur Weckung des Heimatsgefühls zu geben imstande ist, sind durchaus gut. Ähnliche Werke über die Nachbarprovinzen sind in Bearbeitung, oder, wie die über die *Provinz Sachsen* und *Thüringen* bereits erschienen.

Recht für die Schülerbibliothek geeignet ist Curt Craemers Reisewerk *Aus meiner Wanderzeit, 100 000 Kilometer zu Wasser und zu Lande*. Ein junger Sonneberger Kaufmann schildert hier mit gewandter Feder seine in dreizehn Monaten ausgeführte Reise nach Südafrika, Indien, Ceylon, Java, China, Japan, Australien, Neu-Seeland und Nord-Amerika, die den Abschlufs seiner Vorbereitung für die kaufmännische Laufbahn bildet. Die Reise führt im grofsen und ganzen nur über schon bekannte Orte, doch war es dem Verfasser, bei seinen vorzüglichen Empfehlungen, vergönnt, viel Interessantes zu sehen und die Urteile erfahrener Leute zu hören, die er geschickt wiederzugeben versteht. Der reiche Bilderschmuck des Werkes bietet aufserordentlich viel Neues und Interessantes und beruht weitaus zum gröfsten Teile auf eigenen photographischen Aufnahmen des Reisenden. Die statistischen Notizen sind mit grofsem Fleifse gesammelt, zuverlässig und sehr geschickt in den Text verwoben.

Paul Lindau beschreibt in seinem Buche *An der Westküste Klein-*

Digitized by Google

Asiens die Ergebnisse seiner dreiwöchentlichen Lustfahrt auf einem kleinen Dampfer im Mai und Anfang Juni 1898. Das sehr flott geschriebene Werk liefert nur geringe geographische Ausbeute, am meisten noch bei der Schilderung des jetzigen Volkslebens und der Orte Smyrna, Rhodos, Samos, Chios. Sehr geschickt sind die historischen Rückblicke, bei denen eine umfangreiche Benutzung der einschlägigen Litteratur hervortritt, die im einleitenden Kapitel „Vor der Abfahrt" aufgeführt wird. Das Buch liest sich fast wie eine Anklageschrift gegen die türkische Verwaltung. Überall tritt der Gegensatz zwischen der grofsartigen Vergangenheit, von der allerdings kaum noch etwas erhalten ist, und der kläglichen Gegenwart hervor. Die 15 Bilder sind nicht alle gleich gut gelungen.

Die 2. Auflage von Dr. Gustav Langs *Von Rom nach Sardes*, Reisebilder aus klassischen Landen, dürfte sich bald in jeder Gymnasialbibliothek für Lehrer wie Schüler Bürgerrecht erwerben. Wenn auch gröfstenteils nur Bekanntes geschildert wird, so weifs der für sein Fach begeisterte Archäologe doch geschickt Altertum und Neuzeit zu verweben, namentlich das heutige Volksleben fesselnd zu beschreiben. Die gröfste Beachtung verdienen die Kapitel über Ithaka und die zweite (selbständige) Peloponnesreise.

Ein Ausflug ins altchristliche Afrika. Zwanglose Skizzen von Dr. F. Wieland, enthält nur wenig geographisches Material, desto mehr aber für die Archäologie des altchristlichen Afrika. Das Buch ist reich illustriert und sehr gut ausgestattet.

Im Fluge durch Jamaica und Cuba von Prof. Dr. Paasche ist der Sonderabdruck eines Vortrages, den der bekannte Abgeordnete im Sitzungssaale des Reichstages gehalten hat. Er schildert auf Grund der Erfahrungen einer viermonatlichen Reise, nach einem Blick auf den grofsartigen, der alten Welt vielleicht verhängnisvollen Aufschwung des Handels und Verkehrs in den Vereinigten Staaten, die derzeitigen politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der beiden Inseln mit starker Berücksichtigung der Interessen der deutschen Rohzuckerindustrie.

Die Briefe aus Helgoland von D. Kempner aus weit zurückliegender Zeit haben für Freunde des vor sechs Jahren Verstorbenen den Wert eines Andenkens, sonst keine Bedeutung.

Otto Ehlers' nachgelassenes Werk *Im Osten Asiens.* sowie sein *Samoa, die Perle der Südsee* sind in 4. bez. 5. Auflage erschienen. Die beiden durchaus zeitgemäfsen Bücher dürften zu ihren bisherigen Freunden deren noch viele gewinnen. Die lebensvollen, jugendfrischen, von gesundem Humor durchdrungenen Schriften des uns zu früh Entrissenen verdienen es wirklich, nie zu veralten.

Aus dem Lande der Karaiben. Kulturhistorische Fragmente von F. Sundstrahl — enthält eine gewandt geschriebene Charakteristik dieses ausgestorbenen Volksstammes. Körperliche und geistige Eigen-

Digitized by Google

schaften, Lebens- und Kulturverhältnisse sind ausführlich berücksichtigt. Leider fehlen Quellenangaben, so dafs man nicht nachprüfen kann, in welchem Mafse zeitlich Getrenntes, auf mündlicher oder schriftlicher Überlieferung Beruhendes auseinander gehalten worden ist.

Finsch' *Carolinen und Marianen*, sowie Blumentritts *Die Philippinen*, beide in der Virchow-Holtzendorff'schen Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge veröffentlicht, verdienen wegen ihrer Gründlichkeit und als Ergänzung unserer wichtigsten Handbücher, namentlich in ethnographischer Beziehung, Beachtung.

Zum Schlufs sei noch einmal allen, die sich über die Fortschritte der erdkundlichen Litteratur, auch der schulgeographischen, auf dem Laufenden erhalten wollen, Perthes' *Geographischer Anzeiger* empfohlen. Eine wertvolle Bereicherung dieser unentgeltlich zu beziehenden Ergänzung zu Petermanns Mitteilungen bildet die von Paul Langhans redigierte neue Abteilung Deutsche Erde, in der man alles findet, was auf deutsches Volkstum in Heimat und Fremde Bezug hat.

Digitized by Google

XII.

Mathematik

A. Thaer.

Abkürzungen für die Titel der Fachzeitschriften: HZ. = Hoffmanns Ztschr. f. math. u. natw. Unterr. UBl. = Pietzkers Unterrichtsblätter f. Math. u. Natw.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

H. Schottens Vortrag *Wissenschaft und Schule* auf der Hamburger Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften wirkte durch seinen Gedankenreichtum und die weiten Gesichtspunkte aufserordentlich anregend. Was dem Vortragenden vom allgemeinen Standpunkt als Verdienst angerechnet werden wird, dafs der Mathematiker in ihm ganz hinter den Pädagogen zurücktrat, erweckte in einer Fachversammlung natürlich bei vielen Widerspruch. Insbesondere traf derselbe den Satz „an der Mathematik soll der Schüler denken und anschauen lernen, wieviel Kenntnisse er sich im speziellen erwirbt, ist Nebensache“. Der erste Teil des Satzes ist auch in diesen Berichten nicht in Abrede gestellt, aber ich möchte als nächste Aufgabe des mathematischen Lehrers gerade die Übermittelung nützlicher Kenntnisse hinstellen; das Denken und Anschauen lehrt die Mathematik auch ohne unser besonderes Hinzuthun. Schottens Betonung des intensiven Betriebs gegenüber dem extensiven scheint bei dem gegenwärtigen Stand der mathematischen Methodik gefährlich, weil dadurch einer rücklaufenden Bewegung Vorschub geleistet werden könnte, die die Errungenschaften der ganzen letzten 20 Jahre über den Haufen wirft. Vielleicht will Schotten das, vielleicht täuscht auch das in Lehrbüchern und Zeitschriften vorliegende Material über den Standpunkt des Unterrichts und sind wir im grofsen und ganzen nur herzlich wenig vorwärts gekommen. Dann wäre es um so schlimmer, wenn die kleinen errungenen Freiheiten in der Bewegung verloren gingen zu gunsten einer unwiderlegbaren aber auch unbeweisbaren Hypothese von der bildenden Kraft des intensiv formalen Betriebs des mathemati-

Digitized by Google

schen Unterrichts. Schottens Vortrag enthält sehr viel mehr, als die abgerundete Form, in der scheinbar Selbstverständliches vorgetragen wird, vermuten läfst. Er sei Freunden und Gegnern zur Lektüre empfohlen.

F. Pietzkers Vortrag auf der Aachener Naturforscher-Versammlung *Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkt* ist von der Kritik als eine nach Form und Inhalt hervorragende Leistung bezeichnet worden. Gehaltreiche Anmerkungen in der Broschüren-Ausgabe zeigen, wie sorgfältig der Verf. die Litteratur verfolgt und wie vieles er noch zu sagen weifs, das er nur andeutet. Es ist hier nicht der Ort, darzulegen, wie der Verf. dem Sprachunterricht gerecht wird, den er keineswegs dem Sachunterricht entgegensetzt, wie der Titel vermuten läfst. Er betont vielmehr, wie der erstere gerade dadurch fruchtbringend wirkt, dafs er den letzteren mit für seine Aufgabe erklärt, und zeigt, wie der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht neben dem formalen Element, das ausschliefslich zu betonen er auch leicht in Gefahr kommen kann und thatsächlich kommt, das ihm naheliegende Sachgebiet in gleich gründlicher und doch auch idealer Auffassung behandeln kann. Dem Jahrhundert naturwissenschaftlicher Forschung, so wünscht der Verf. zum Schlufs, möge ein Jahrhundert naturwissenschaftlicher Bildung folgen.

P. Cauer hat die Geographie als den Lehrgegenstand bezeichnet, um welchen sich vielleicht der Unterricht an Realanstalten konzentrieren lasse. W. Krebs hat denselben Gedanken in einem Vortrag auf der Naturforscher-Versammlung in München für die einzelnen Unterrichtsfächer darzulegen versucht. Man kann zugeben, dafs die Geographie neben der Philosophie die breiteste Brücke zwischen Natur- und Geisteswissenschaften bildet, und doch Bedenken tragen, der Geographie eine so zentrale Stellung im praktischen Unterricht einzuräumen. Das bescheidene Plätzchen, das sie mit einer Stunde in den Oberklassen der Oberrealschule durch die neuen Lehrpläne erhalten hat, zeigt, dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung den Bestrebungen der Geographen nur sehr zögernd entgegenkommt. Jedenfalls wird der Ton, in welchem W. Krebs vom geographischen (?) Standpunkt die Unterrichtsmethoden in verschiedenen Wissenschaften kritisiert, eher abschreckend wie aufmunternd wirken. Was über die Beziehungen der Mathematik zur Geographie gesagt ist, ist so dürftig und oberflächlich, dafs man sich wundert, wie der Vortragende es gerade der Abteilung für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht zu bieten unternahm. Eine gründliche Darlegung dessen, was die Mathematik für die Geographie im weiteren Sinn leisten kann und vielleicht leisten mufs, wäre eine verdienstliche Arbeit, auch wenn sie aus Begeisterung für die Geographie über das Ziel schösse.

Wohl auch in anderen Teilen des Jahresberichts werden Baars *Studien zur Frage der intellektuellen Ausbildung* besprochen werden. Der Verf. will nicht eine neue Ansicht aufstellen, auch die herrschenden nicht systematisch ordnen, sondern nur einen „Beitrag zur Orientierung" liefern. Zunächst tritt er der Behauptung, „die Psychologie lehrt, dafs

Digitized by Google

es keine formale Bildung giebt", mit der Frage gegenüber: „Welche Psychologie?" Aus den widerstreitenden Meinungen zieht er dann den Schlufs, dafs die Psychologie eigentlich nichts für die Praxis Bedeutsames gefunden, sondern nur das Vorhandene zum Verständnis und zur Klarheit gebracht hat. Persönlich neigt er sich der Ansicht zu, dafs es nicht blofs eine materielle, sondern auch eine formale Ausbildung des Intellekts giebt. In dem zweiten Abschnitt stellt der Verf. sich auf den Standpunkt: „Es kommt zwar viel darauf an, was man lehrt, aber von demselben Belang ist das wie. Bei der Auswahl der Unterrichtsfächer ist deshalb für uns nicht der stoffliche und utilitarische Gesichtspunkt allein mafsgebend, sondern wir sagen auch: Welchen Wert hat eine Wissenschaft für die Ausbildung des religiösen Sinnes, des nationalen Empfindens, der Feinheit ästhetischer Auffassung?" Während der erste Teil dieses Satzes auf allgemeine Zustimmung Anspruch erheben kann, ist meines Erachtens in dem Schlufs ein subjektiver Standpunkt eingenommen, indem der Verf. sich auf diese drei Fragen beschränkt, die keineswegs das ganze Gebiet des Nicht-Utilitarischen erschöpfen. Mit der Herabsetzung des Wertes der neusprachlichen Bildung gegenüber der altsprachlichen haben wir uns hier nicht zu beschäftigen; erfreulich ist, dafs der Verf. Gneifses Standpunkt (vgl. Jb. XIII, 1a) nicht teilt. Er erkennt gewisse Vorzüge der Mathematik vor der Grammatik an: wenigere, aber allgemeine denknotwendige Gesetze, weniger Gedächtnisarbeit. Sie lehrt, richtig gehandhabt, selbständig zu unterscheiden; sie zwingt, für jede Behauptung den Rechtsgrund zu suchen, den Einzelfall nach allgemeinen Sätzen zu beurteilen. Sie schärft den Verstand und legt der Phantasie einen Zaum an. „Wenn nicht auch diese formale Wirkung das Ergebnis der mathematischen Schulung wäre, dann müfste man entweder diesen Unterrichtsgegenstand ganz abschaffen, oder ihn nur als Diener der Naturwissenschaften anwenden. Dann wäre bisher alle mathematische Arbeit an den Schulen fast umsonst gewesen, denn die Erfahrung lehrt: mathematisches Wissen und mathematisches Können verschwindet fast bei allen schon einige Jahre nach der Reifeprüfung aus dem geistigen Besitz; aber nicht blofs das! Diese Kenntnisse und Fähigkeiten werden nicht blofs vergessen, sondern auch nicht einmal vermifst; das Interesse dafür vergeht bald, an mathematische Betrachtungsweise hat man sich nicht gewöhnt." Ohne es vielleicht zu wollen, hat der Verf. hier über den rein formalen Betrieb der Mathematik das denkbar vernichtendste Urteil ausgesprochen. Wo sein Schlufssatz zutrifft, da war in der That der mathematische Unterricht so miserabel, dafs sein etwaiger formaler Nutzen mit einer unverantwortlichen Zeitverschwendung erkauft worden ist. Aus dem dritten Abschnitt ist die Wiedergabe von Baumanns Ansicht über den ethischen Bildungswert der Mathematik und Naturwissenschaften erwähnenswert, wenn der Verf. auch seine gegenteilige Ansicht daneben entwickelt. Überhaupt wird der Mathematiker, der die Abhandlung liest, noch mehr der Realschulmann, oft zu dem entgegengesetzten Resultat wie der Verf. kommen.

Wenn hier empfohlen wird, eine Schrift von K. Gneifse zu lesen, so wird vielleicht der Gedanke auftauchen, dafs entweder der Berichterst. oder der Verf. einen Tag von Damaskus erlebt hat, nach dem, was hier Jb. XIII, 1 gesagt ist. Doch giebt es eine Brücke: Damals war der Schlufs zwischen den Zeilen: Schade, dafs ein so tüchtig mathematisch Geschulter so undankbar gegen die Wissenschaft ist, der er so viel verdankt. Ob ihn wirklich Reue erfafst hat, weifs ich nicht, das aber ist sicher, dafs seine Abhandlung *Deduktion und Induktion* eine wertvolle Gabe für den Mathematiker ist. Nicht blofs das Resultat, das in kurzer Wiedergabe übrigens kaum gebührend gewürdigt werden kann, sondern die ganze Untersuchung ist höchst interessant. Ein einfacher mathematischer Beweis und ein physikalisches Gesetz geben ihm das Material zu einer feinen logischen Untersuchung, der man Schritt für Schritt mit Vergnügen, wohl auch mal mit Widerspruch folgt. Neben dem Hauptergebnis, dafs die nähere Bestimmung eines Begriffes bei der Deduktion durch einen höheren Begriff bei der Induktion durch eine Erscheinung gewonnen wird, sind zwei Definitionen bemerkenswert: Subsumtion ist die Bestimmung eines Gegenstandes durch einen Begriff, Syllogismus ist die nähere Bestimmung eines Begriffenen durch ein mit seinem Begriff notwendig verknüpftes Merkmal oder durch einen Nebenbegriff. Gerade diese Form des Syllogismus ist in der Mathematik die natürliche, die Zerlegung in Prämissen und Conclusio die künstliche. Auch hebt Gneifse hervor, dafs jeder deduktive Beweis unweigerlich aus drei Bestandteilen zusammengesetzt ist: Subsumtion, Vergegenwärtigung eines früher gewonnenen Nebenbegriffs, Syllogismus. Was Gneifse unter „Nebenbegriff" versteht, ist im Zusammenhang klar, aber schwer, kurz wiederzugeben. Begriff ist bei ihm die Vorstellung nur der unterscheidenden, nicht, wie wohl bei anderen, aller wesentlichen Merkmale. Neben diesem, dem Hauptbegriff, stehen die Nebenbegriffe, die aufser den unterscheidenden noch andere wesentliche also notwendige Merkmale enthalten. Die Merkmale des Hauptbegriffs kommen natürlich dem Nebenbegriff, die des Nebenbegriffs dem Hauptbegriff mit Notwendigkeit zu. Der letzte Abschnitt der Abhandlung ist zum Teil historisch. Dafs die Deduktion apodiktische, die Induktion problematische Sätze liefert, wird hier angeführt; dagegen scheint der Verf. zu bezweifeln, dafs die geometrischen Axiome durch Induktion gefunden werden, weil eben die Mathematik apodiktische Sicherheit gewährt. Das letztere ist doch nur soweit richtig, als die Mathematik nicht den Anspruch erhebt, dafs ihre Gesetze in der Wirklichkeit erfüllt werden. Die Euklidische Geometrie ist in sich apodiktisch; behauptet sie aber, dafs der durch Induktion gefundene Satz, dafs die Winkelsumme im Dreieck zwei Rechte beträgt, in der Wirklichkeit gilt, so wird sie problematisch. Der Charakter der reinen Mathematik ist eben dadurch bestimmt, dafs sie die durch Induktion gefundenen Begriffe und Axiome nun für die Wissenschaft als absolut giltig annimmt, ohne sich um ihre Realitat zu kümmern.

Digitized by Google

R. Neumann hält solche Definitionen für ungeeignet, bei denen der zu erklärende Begriff als Prädikat auftritt. Er wünscht überhaupt, dafs an die Stelle der begrenzenden Erklärung die beschreibende tritt. Das erstere ist wohl ohne Schädigung der Logik durchführbar, wird ihr sogar bisweilen besser entsprechen. Das letztere ist bedenklich. Denn zur Beschreibung rechnet man in der Regel mehr als das genus proximum und die differentia specifica, auf welche doch eine korrekte Definition sich beschränken mufs. Wenn ein Schüler das Parallelogramm „beschreiben" soll, kann man ihm nicht verwehren, neben der Parallelität die Gleichheit der Gegenseiten auch wohl die der Gegenwinkel u. a. zu erwähnen. Dadurch fällt die vorzügliche logische Schulung fort, die bei der üblichen Definition die Lehrsätze als Folgerungen derselben erscheinen lassen.

Eine eigenartige Wertschätzung findet die Mathematik in einem Aufsatz von K. Menge, in dem der Verf. zeigt, wie man geometrische Figuren und arithmetische Formeln zur Erläuterung grammatischer Schwierigkeiten benutzen kann.

Die Jb. XIII, 2 wiedergegebene Auffassung einer Abhandlung von Hacks, *Die ideale höhere Schule*, erklärte der Verf. brieflich für unrichtig. Da ich befürchten mufste, dafs auch die Wiedergabe des Briefes den Leser zu meiner Auffassung der Abhandlung verleiten könnte, schlug ich dem Verf. folgende Berichtigung vor, der er auch zu meiner Freude nicht widersprochen hat: Für das Verständnis des Geisteslebens der Gegenwart ist nicht nur mathematisches Wissen, sondern auch eine tiefgehende mathematische Ausbildung unerläfslich. Nicht die Ausbildung, welche die Mathematik der Jugend gewährt, ist einseitig, sondern ein Unterricht, der sich ausschliefslich auf die reine Mathematik beschränkt, ohne auf die zahlreichen praktischen und wissenschaftlichen Anwendungen einzugehen. Wer diesen Sätzen beistimmt, der ist ganz gewifs kein Gegner der Mathematik, und ich freue mich aufrichtig, dafs jeder, der mit mir den damaligen Aufsatz als von einem solchen herrührend aufgefafst hat, sich im Irrtum befindet. Der Verf. ist, wie er schreibt, „ein Schüler Isenkrahes und selbst ein begeisterter Mathematiklehrer".

E. Nettos Rektoratsrede über die *Grundlagen und die Anwendungen der Mathematik* ist von jener feinen Popularität, die, scheinbar auf jedes Fachwissen verzichtend, dem akademisch Gebildeten einen Einblick in die kleinen und grofsen Geheimnisse einer Spezialwissenschaft verspricht, ihn anziehend unterhält, angenehm anregt und zum Schlufs doch im ungewissen läfst: Steckt Faust oder Mephistopheles im Professorenmantel? Ein Bericht darüber mufs auch ungefähr so ausfallen, wie wenn Wagner die Schülerszene schildert. „Die mathematischen Sätze sind Denknotwendigkeiten, ihre Voraussetzungen werden nie und nirgends erfüllt. Die Formel ist für die mathematische Forschung, was der Automat für die moderne Welt ist: sie schaltet geistige Arbeit aus. Wie den Verstand, so ersetzt die Formel auch die Phantasie. Was das Genie eines Archimedes kaum hatte bewältigen können, das wurde, dank der Infinitesimal-

Digitized by Google

rechnung, zur Schüleraufgabe. Prüft der Mathematiker einen Satz durch Beispiele, so kontrolliert er sich selbst und nicht seine Wissenschaft. Die Grundlage der Anwendung der Mathematik ist, dafs die rein mathematischen Sätze in der Wirklichkeit nicht auftreten. Die Praxis ist eine höchst komplizierte Theorie. Verlangt die Mathematik höheres, über die Bedürfnisse des Lebens hinausgehendes, so mag dies eben ein Zeichen dafür sein, dafs sie nicht allein im Reich der Ideen schafft, sondern dafs sie im Reich der Ideen ihre Wurzeln hat.“ So weit Wagner: Wer es verstehen will, mufs, wenn er nicht selbst im Mantel steckt, sich an die Quelle bemühen.

P. J. Möbius hat seine Hypothese über den Sitz der *Anlage zur Mathematik* (vgl. Jb. XIV, 9) in einem Buch ausführlich dargelegt und begründet. W. Weygandt bezeichnet das Werk als fesselnd und geistreich geschrieben und giebt in HZ. eine Übersicht über den Inhalt. Der speziellen Schädellehre steht er skeptisch gegenüber.

Eine kurze inhaltreiche Zusammenstellung der *Lehrpläne und Prüfungsordnungen* im höheren Schulwesen Preufsens seit 1788 hat M. Nath in einem wenig über 100 Seiten starken Band geboten. Wertvoll ist besonders die scharfe Gegenüberstellung der charakteristischen Veränderungen in den Lehrordnungen. Eine Kritik ist nicht beabsichtigt, bisweilen aber doch zwischen den Zeilen unschwer zu erkennen. Das Werk ist zur raschen Orientierung sehr zu empfehlen.

R. Heermann fafst das Resultat der 15. Direktorenkonferenz der Provinzen Ost- und Westpreufsen (vgl. Jb. XIV, 4) so zusammen: indem sie aufs neue bestätigte, dafs es befriedigende Wege, mit den neuen Lehrplänen auszukommen, nicht giebt, hat sie durch mittelbare Verurteilung der Lehrpläne auf die Notwendigkeit einer Änderung hingewiesen. Ziemlich drastisch, aber zum Teil leider wohl nicht unrichtig, schildert Heermann das Unterrichtsverfahren in Untersekunda des Gymnasiums als das einer Presse. Da die Abschlufsprüfung nun gefallen, ist ja Aussicht vorhanden, dafs die Gymnasial-Untersekunda von dem Vielerlei mathematischen Lehrstoffes entlastet wird.

Die neunte Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften erklärte einstimmig, dafs es eine schwere Schädigung dieses für die allgemeine Bildungsaufgabe der Schule unentbehrlichen Unterrichts sein würde, wenn bei der bevorstehenden Neugestaltung des höheren Schulwesens die ihm zugewiesene ohnehin sehr knapp bemessene Zeit eine weitere Verkürzung oder seine Stellung im Lehrplan eine Beeinträchtigung erfahren sollte.

Aus den Gutachten, welche im Anschlufs an die Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 6. bis 8. Juni veröffentlicht wurden, sind Slabys *Statistische Untersuchungen* interessant, wonach die Leistungen der Realabiturienten denen der Gymnasiasten bei den Prüfungen auf der technischen Hochschule überlegen sind. Slaby ist aber trotzdem nicht

Digitized by Google

der Ansicht, dafs an dem Gymnasium eine Änderung des Lehrplanes in der Mathematik eintreten soll. Eine Vermehrung der Stundenzahl ist ausgeschlossen, die Zielforderungen sind im Verhältnis zu derselben schon recht hoch bemessen. Lampe ist Gegner der Zweiteiligkeit des Unterrichts und hat bei Studierenden — er sagt nicht, ob dieselben vom Gymnasium oder einer Realanstalt kommen — „Mangel an Sicherheit in den elementaren Rechnungen mit Zahlen und Buchstaben, die oft nur geringe Gewandtheit in der Auflösung von Gleichungen niederer Grade und im Gebrauch der trigonometrischen Formeln“ bemerkt. Hauck verlangt eine eingreifende Änderung im Lehrplan der Oberklassen der Realanstalten. Es soll nicht auf allen möglichen Gebieten herumgetippt werden, sondern es sollen „bestimmte scharf abgegrenzte Kapitel der nächst höheren Stufe des mathematischen Lehrsystems als verbindliche Lehrpensen den Oberklassen der Realgymnasien und Oberrealschulen zugewiesen werden“. Er verweist dabei auf die Realanstalten Württembergs, die analytische Geometrie des Raumes, Differential- und Integralrechnung, nebst der darstellenden Geometrie berücksichtigen. Nahe kommen dem die Hamburger Realanstalten, welche von diesen Kapiteln die Differentialrechnung obligatorisch, die anderen fakultativ lehren. Die Differentialrechnung wurde übrigens auch von Lexis, die darstellende Geometrie von Lampe als Pflichtfach gefordert. Sehr energisch trat in den Verhandlungen selbst F. Klein für die Aufnahme der Differential- und Integralrechnung in den Lehrplan der Realanstalten ein. „Scheint es doch unmöglich, weitergehende physiologische Forschungen zu verstehen, wenn man zurückschreckt, sobald man ein Differential- oder Integralzeichen sieht.“

Von dramatischer Lebhaftigkeit waren die Verhandlungen des Vereins Mittelschule über die *neuen österreichischen Lehrpläne*. v. Alth meint, bei ihm und vielen anderen sei der erste Eindruck gewesen: So habe ich es ja ohnedies schon einige Zeit hindurch gemacht. Genaue Abgrenzung des Lehrstoffes der einzelnen Klassen hält er für nützlich. Er verlangt Berücksichtigung der nicht dekadischen Zahlensysteme, der komplexen Zahlen neben den rein imaginären, der Gaufsischen Zahlenebene, und wurde darin von Escherich und Obermann unterstützt, während Maurer durchweg und Neumann zum Teil widersprach. Der Ausdruck „einfach begrenzte Teile der Kugel“ scheint Alth unklar. Beschränkung in den Systemen quadratischer Gleichungen und Fortlassung der Kettenbrüche empfiehlt er. Maurer ist der Ansicht, dafs die Lehrbücher immer noch zu viel enthalten; Höpflinger verlangt, dafs weniger aber gründlicher durchgearbeitet wird; Czuber will die wissenschaftliche Formulierung der Arithmetik von der Schule fernhalten; Wallentin tritt für stereometrische Konstruktionen ein.

In einem bemerkenswerten Aufsatz der ZbR. *Die Überbürdung der bayerischen Realschüler* verlangt G. Herberich, dafs der mathematische Unterricht in der 3. Klasse (Quarta) rein propädeutisch betrieben wird und dafs der systematische Unterricht erst in der 4. Klasse (Untertertia)

Digitized by Google

beginnt, in welcher zu diesem Zweck eine Stunde mehr eingestellt wird. Mit Recht sieht er in der Vermehrung der Stundenzahl gerade in der Mathematik eine Erleichterung der Arbeit des Schülers, eine Ansicht, die von seiten der preufsischen Gymnasiallehrer durch die Forderung der vierten Mathematikstunde in den Tertien bestätigt wird. Noch einschneidender ist die zweite Forderung G. Herberichs: Streichung der darstellenden Geometrie in der Realschule (d. h. bis Untersekunda) und hierin hat er auch die Redaktion der ZbR. auf seiner Seite. Der Verf. sagt von seiner eigenen Schulzeit: „Obgleich ich in der darstellenden Geometrie ganz gut arbeiten konnte und auch immer sehr gute Noten darin hatte, so hatte ich doch — im Gegensatz zu den anderen mathematischen Fächern — kein wirkliches Verständnis dafür; es waren mir nur leere Formen, mit denen ich eben zu operieren gelernt hatte. Wirkliches Verständnis hierfür bekam ich erst, als ich ein Jahr darauf sie am Realgymnasium von neuem zu lernen hatte. Wie Schuppen fiel es mir von den Augen und die bis dahin toten Formen gewannen auf einmal Sinn und Leben."

H. Züge hat auf Grund der Aufgaben, die in der *Seekadetten-Eintrittsprüfung* gegeben werden, die Abschnitte festgestellt, welche ein Gymnasiast, der nach Prima versetzt worden ist, über das Pensum der Obersekunda hinausgehend, kennen mufs, um die Prüfung zu bestehen. Es sind dies die Zinseszinsrechnung, die goniometrischen Additionsprobleme und die planimetrischen Konstruktionen mit algebraischer Analysis. Auf Realgymnasien und Oberrealschulen werden diese Pensen lehrplanmäfsig erledigt.

In einem Aufsatz *Sophus Lie als Pädagog* in HZ. giebt W. Ahrens interessante Mitteilungen über Lies Schriften zum mathematischen Unterricht an den Mittelschulen (bis zum 15. Lebensjahr) und den Gymnasien aus den Jahren 1884 und 1885. Inzwischen hat in Norwegen eine Umgestaltung des Unterrichts stattgefunden, aber mehrere Äufserungen sind doch von bleibendem Wert. So präzisiert Lie sein Programm zum Schlufs dahin: „Innerhalb der elementaren Planimetrie und Arithmetik können mehrere Grenzen zwischen niedriger und höher liegenden Teilen gezogen werden. Aber es giebt sicherlich eine Grenze, die durchgreifend ist. Sie wird von dem Irrationalitätsbegriff gestellt. Dasjenige, was von diesem hochliegenden Begriff unabhängig ist, mufs im wesentlichen in die Mittelschule gelegt werden. Dagegen müssen die Theorien, die mit Notwendigkeit diesen Begriff voraussetzen, in der Regel ins Gymnasium gelegt werden."

In seinem Bericht über die Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreufsen macht Lakowitz zum Schlufs den Vorschlag: „Es möchte in jedem Bezirk die leitende Schulbehörde von Zeit zu Zeit erfahrene Mathematiker des Bezirks als Bevollmächtigte ihrer respektiven Anstalten zu Konferenzen einberufen, in welchen vielseitig unterstützte, den Fachunter-

Digitized by Google

richtsbetrieb betreffende Verbesserungsvorschläge zur Diskussion gestellt werden. Von dem Ausfall der Abstimmung ist dann abhängig zu machen, ob die betreffenden Vorschläge zur allseitigen Durchführung gelangen (welche die kompetente Schulbehörde für ihren Bezirk alsbald verfügt) oder ob sie fallen zu lassen sind.“ Ein gleicher Antrag Schülkes wurde auf der Leipziger Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen Unterrichts mit grofser Majorität abgelehnt. Ich würde den Vorschlag machen, den Besuch der Versammlungen dieses Vereins von Staatswegen durch Reisestipendien zu fördern, dann würde manche nützliche Neuerung ohne Zwang in den Schulen Eingang finden.

Eine Anzahl methodischer Bemerkungen, die M. Schuster an den vorigen Jahresbericht knüpft, möchte ich dem Leser nicht vorenthalten: „Was die Benutzung von Hilfsmitteln anlangt, so gehen meine Wünsche allerdings noch weiter. Nicht blofs Tafeln jeder Art, auch alles gedruckte ja sogar selbstausgearbeitete Material, und dieses erst recht, möchte ich dem Abiturienten erlaubt wissen. Ich halte es gar nicht für besonders schwierig, die Prüfungsaufgaben entsprechend zu stellen. Mufs doch auch sonst jedes Thema für häusliche Reinschrift so gewählt werden, dafs sich aus seiner Behandlung und Ausführung unter vorausgesetzter Benutzung aller erlaubten (und unerlaubten!) Hilfsmittel doch ein Urteil über die Kenntnisse und Fähigkeiten des Schülers ableiten läfst. Der Lehrer würde auch wohl entsprechende Prüfungsaufgaben stellen können; ja noch mehr: er würde darin eine weit gröfsere Freiheit erhalten, wenn er sich nicht fortwährend zu fragen brauchte: werden die Prüflinge auch wohl die Formel noch sicher wissen? Wird nicht etwa einer das unverdiente Pech haben, irgendwo in einer grundlegenden Formel die Vorzeichen zu verwechseln? Solche Formeln für das Examen, und nur für dieses, einzupauken, ist überhaupt eine Zeitverschwendung — denn später schlägt man sie, selbst wenn man sie noch halbwegs sicher zu wissen glaubt, in entscheidenden Situationen „der Sicherheit halber“ doch lieber erst mal nach. Dagegen würden die Schüler aus Eigenem zu der Erkenntnis kommen, dafs eine Vertiefung in die Wissenschaft eine bessere Vorbereitung auf die Prüfung ist, als oberflächliches Pauken, dafs eine Bethätigung der Persönlichkeit, ein Einsetzen des eigenen Urteils für den Übergang zur Selbständigkeit auf der Hochschule eine ebenso notwendige Vorbedingung ist, wie für Erfolge im Leben. Das Wort „non scholae, sed vitae“ würde dann erst wirklich praktisch werden.“

Das Urteil, das J. E. Russels in seinem Werk *German Higher Schools* über den mathematischen Unterricht fällt, fafst H. Borbein in seinem Bericht in der ZG. über das Buch dahin zusammen: „Das wichtigste Charakteristikum der in diesem Zweige üblichen Methode sieht Russel in der Schulung des logischen Denkens unter Zurückstellung des positiven Wissens. Und das Resultat? Angenommen, gute Lehrer erteilen den Unterricht und ihre Zahl ist, so meint R., nicht gering, so wird die Antwort auf die Frage: wird der Schüler ein unabhängiger Denker? für

Digitized by Google

die schwächsten Elemente der Klasse lauten müssen: nein; für den Durchschnitt: sehr zweifelhaft; für die besten drei: entschieden ja!"

J. C. V. Hoffmann beschwert sich im Vorwort zum 31. Jahrgang seiner Zeitschrift über *Überbürdung der Studierenden* der Mathematik. Nach den Studienplänen hätten dieselben in Göttingen 30, in Strafsburg 50 Vorlesungen zu hören.

Recht eingehend und ruhig abwägend bespricht E. Czuber in der ZR. die Einführung der *angewandten Mathematik* als Prüfungsgegenstand. Er hält das Fach für sehr nützlich zur Ausbildung der künftigen Lehrer, aber er sieht auch Schwierigkeiten. Wo soll es gelehrt werden? Die technische Hochschule hat bessere Lehrkräfte, Apparate und Institute dafür, aber sie geht in den Vorlesungen meist weiter, als es für Lehrzwecke nötig ist. Die Universität kann wohl jüngeren Mathematikern Lehraufträge geben. Wenn diese aber mit Erfolg unterrichten sollen, so müssen sie selbst erst eine Zeit lang an einer technischen Hochschule thätig gewesen sein. Ich würde es für nützlich halten, bei dem gegenwärtigen Mangel an Dozenten, geeignete Mathematiker, die sich in den Oberklassen von Realanstalten als Lehrer der darstellenden Geometrie und der Physik bewährt haben, in solche Stellen zu berufen. Das Mafs dessen, was auf der Schule erreicht und nicht erreicht werden kann, ist diesen aus der Praxis jedenfalls geläufiger als selbst erfahrenen Dozenten der technischen Hochschule.

Die Deutsche Mathematiker-Vereinigung giebt in ihrem achten Jahresbericht eine Übersicht über ihre bisherige Thätigkeit, ihre Statuten und ein Mitgliederverzeichnis.

In der ZR. findet sich ein eingehender Bericht über den *Zweiten internationalen Mathematiker-Kongrefs in Paris.* Mittag-Leffler sprach über die Korrespondenz zwischen Sonja Kowalewska und Weierstrafs, Poincaré über intuitive und deduktive Methode der Forschung, Hilbert über die Bedeutung der Probleme für die Entwickelung der Mathematik, Padoa über die Grundlegung der Geometrie, in der er über Pasch und Peano hinausgehen will. Der erstere nahm vier Grundvorstellungen an: Punkt, gerades Segment, Ebene, Superposition. Peano schied die Ebene aus und ersetzte die Superposition durch die Bewegung. Padoa will den Begriff des Punktes und der Superposition voraussetzen mit der Beschränkung auf zwei Punktepaare. M. Cantor sprach über Geschichtsschreibung in der Mathematik. Er hält die Babylonier des 17. Jahrhunderts vor Christus für die Erfinder des Positionssystems mit der Grundzahl 60. Allerdings läfst sich die Null noch nicht nachweisen.

J. Tropfkes Programmabhandlung *Erstmaliges Auftreten der einzelnen Bestandteile unserer Schulmathematik,* von welcher (1899 No. 99) der erste Teil, die gemeine und allgemeine Arithmetik und die Algebra enthaltend, erschienen ist, gehört zu denjenigen, die man je eher je lieber vollendet und in handlichem Buchformat herausgegeben sähe. Der Vorzug dieser Zusammenstellung besteht in der Anordnung. Entsprechend der

Digitized by Google

üblichen Reihenfolge im Unterricht werden bei jedem Kapitel die neu auftretenden Bezeichnungen und Methoden kurz auf ihren Ursprung zurückgeführt und nötigenfalls erklärt. Auch heute nicht mehr benutzte zum Teil unverdientermafsen in Vergessenheit geratene Sätze und Beweise wie Nemorarius' Regel $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a\,c\,d}{b\,c\,d} : \frac{c}{d} = \frac{a\,d}{b\,c}$ werden gelegentlich angeführt. Da der Verf. eine grofse Zahl von Geschichtswerken und Abhandlungen sorgfältig durchstudiert hat, bietet die Arbeit ein zuverlässiges Material und vieles, was dem Leser neu sein wird, auch wenn er mit den älteren Werken bekannt ist. Auffallend ist, dafs der Verf. Baltzers Elemente nicht benutzt hat, wenn auch manche der dortigen Notizen durch die neue Forschung überholt sein mögen. Bei besonders interessanten Fragen, wie z. B. der Lösung der kubischen Gleichung, sind auch eingehendere Bemerkungen geboten, z. B. dafs Cardano ausdrücklich Ferro und Tartaglia als Erfinder nennt, dafs Bombelli den irreduktibelen Fall durch Umformung der Ferroschen Formel, indem er die imaginären Bestandteile zu entfernen wufste, gelöst hat. Dafs Wallis die negativen Zahlen noch für gröfser als ∞ gehalten habe, wirkt überraschend. 1299 wurde in Florenz den Kaufleuten amtlich verboten, indische Ziffern zu benutzen. Die Null in der ptolemäischen Sehnentafel ist kein Zahlzeichen, sondern Abkürzung für *οὐδέν*. Ein grofser Teil der Tropfkeschen Mitteilungen ist unmittelbar zur Belebung des Unterrichts zu benutzen.

Czuber empfiehlt in einer Besprechung der ZR. die *Histoire des Mathématiques* von Jacques Boyer. Sie sei nicht für Gelehrte, sondern für Lernende geschrieben und durch zahlreiche Porträts und Facsimiles illustriert. Ebenso macht Czuber auf die Herausgabe des Briefwechsels zwischen Gaufs und Wolfgang Bolyai durch Schmidt und Staekel aufmerksam. G. Wertheim lobt in HZ. H. Suters *Mathematiker und Astronomen der Araber und ihre Werke*. Auf F. Pietzkers ausführliche Schilderung des mathematischen Unterrichts in Deutschland in der Januar-Nummer 1901 des Enseignement mathématique sei hier schon hingewiesen.

Richter-Wandsbek berichtet in Hoffm. Ztschr. über die *Entwicklung des mathematischen Unterrichts* auf den preufsischen Gymnasien während des XIX. Jahrhunderts. Im XVIII. Jahrhundert war die Mathematik Hilfswissenschaft besonders der Fortifikationskunst. Durch die Unterrichtsverfassung von 1816 wurde sie mit sechs wöchentlichen Stunden den alten Sprachen völlig gleichgestellt, da sie wie diese hervorragend geeignet zur formalen Bildung erschien. Die Annahme einer nur spärlich vorhandenen spezifisch mathematischen Begabung reduzierte die Unterrichtszeit 1837 auf drei und vier Stunden. Die abgegebenen Stunden wurden dem Lateinischen zugelegt. Diese Zahlen gelten auch noch am Anfang des XX. Jahrhunderts. Der Lehrstoff hat sich in dieser Zeit in Bezug auf die behandelten Gebiete erheblich erweitert. Wenn auch einige Abschnitte, die in der Mitte des Jahrhunderts auftauchten, wie Kombinatorik, diophantische Gleichungen, wieder verschwanden, so ist doch die alte Elementar-

Digitized by Google

mathematik um die sphärische Trigonometrie, analytische Geometrie der Kegelschnitte und die Lehre von den harmonischen Strahlen vermehrt worden. Besondere Verdienste um die Methodik haben sich Erler, Reidt, Schellbach und Pietzker erworben, wie Richter hervorhebt, obgleich er mit den Ansichten der Genannten sich zum Teil im Widerspruch weifs. Das Ende des Jahrhunderts knüpft in der Betonung der Anwendungen der Mathematik an das XVIII. Jahrhundert an, nur soll die Mathematik den Naturwissenschaften und der Nautik helfen, nicht dem Festungsbau.

E. Cassirers Dissertation *Descartes' Kritik der mathematischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnis*, welche die Einleitung einer Schrift über Leibniz ist, die in kurzem erscheinen soll, bietet auch vom rein mathematischen Standpunkt viel Interessantes. Descartes betrachtet die allgemeine Gröfsenlehre als Fundament aller Wissenschaft. Die Geometrie ist ihm nur die einfachste Versinnlichung. Über die Alten geht er hinaus durch die prinzipielle Betonung der Beobachtung der „Veränderung", nicht des „Seins", als Quelle des Erkennens. Bis dicht an die Infinitesimalrechnung kommt er heran in der Behandlung des Tangentenproblems.

Der *Katalog* der pädagogischen Zentralbibliothek (Comeniusstiftung) in Leipzig enthält im dritten Band die mathematischen Werke. Die Anschaffung dieses Verzeichnisses kann empfohlen werden. Die Bibliothek ist verhältnismäfsig reich an geschichtlichen Werken und solchen über den Rechenunterricht, von dem leider der algebraische im Verzeichnis nicht getrennt ist. Auch in dem Abschnitt Geometrie ist die Anordnung keine glückliche. Es hätte wohl zwischen Elementar- und höherer Mathematik getrennt werden können. Viele der sogenannten „wissenschaftlichen Abhandlungen" enthalten sehr nützliche Dinge über Elementarunterricht und stehen jetzt mitten unter der Schule ganz fern liegenden Aufsätzen. Der Anhang, worin die wissenschaftlichen Abhandlungen nach „Stichwörtern" geordnet sind, ist ohne Kommentar nicht verständlich.

2. Arithmetischer Unterricht.

G. Schneider beschäftigt sich in seiner Abhandlung *Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht* allerdings nur mit den ersten Elementen, und die höhere Schule mufs die Kenntnis derselben voraussetzen. Für den Mathematiker hat aber die Frage nach der Grundlage des Rechnens nicht nur ein theoretisches, sondern auch ein praktisches Interesse, und deshalb ist in diesen Berichten stets auf bedeutsame Erscheinungen auf dem Gebiet auch des ersten Rechenunterrichts hingewiesen worden. Eine solche ist unzweifelhaft diese in der Sammlung von Abhandlungen aus der pädagogischen Psychologie von Schiller und Ziehen erschienene Arbeit von Schneider. Eigentümlich ist ihm die starke Betonung des Tastsinnes, den er für die allseitige Auffassung der Zahl für notwendig erklärt im Gegensatz zu den Rechenmeistern, die nur Ohr (Zählen) und Auge (Anschauen) bei der Bildung der Zahl heranziehen. Der Unterschied des

Digitized by Google

Operierens an Dingen von dem an Zahlen ist ihm nicht entgangen; trotzdem empfiehlt er aufs nachdrücklichste die Benutzung eines geeigneten Rechenhilfsmittels. Am zweckmäfsigten scheinen ihm die zweireihigen Kugelzahlbilder. Dafs der Erfinder derselben Menzel ist, hebt Rouwolf in einer Besprechung der Schneiderschen Schrift hervor. Der Vorzug dieser Darstellung vor anderen, z. B. den Tillichschen Rechenklötzen, wird durch statistische Experimente darzuthun versucht, die auch in ihrer Art etwas Belehrendes haben, selbst wenn man die Beweiskraft nicht ganz so rückhaltlos wie der Verf. anerkennt. Als Nebenbemerkung wird eine Hypothese über die Entstehung der Ziffern aus griechischen Buchstaben erwähnt: $\beta = 3$, $\delta = 5$, $\varepsilon = 6$, $\zeta = 7$, $\vartheta = 9$. Dafs α zwei bedeuten soll, ist nicht gerade sehr wahrscheinlich.

Für Tillichs Verdienste tritt Fack in einer Besprechung von Költzsch' *Volksschulrechnen in seiner geschichtlichen Entwicklung* ein. Tillich habe die ökonomische Natur des Rechnens richtig erkannt und den Unterricht für um so zweckmäfsiger erklärt, je mehr er neu auszuführende Rechnungen durch schon ausgeführte erspare. Grube habe gegen diesen Grundsatz verstofsen.

F. Bergmann wünscht in einer Besprechung in der ZR. Einheitlichkeit in der Bezeichnung im Rechenunterricht. Die Million werde bald gar nicht, bald mit einem Komma unten, bald mit einem Komma oben hinter der Zahl bezeichnet. Bei periodischen Dezimalbrüchen wird die Periode in Österreich durch Punkte, in Deutschland durch Striche über den Ziffern angedeutet. Die Redaktion der ZR. giebt der letzteren Bezeichnung wegen der sonst leichten Druckfehler den Vorzug.

Das abgekürzte Rechnen und das Rechnen mit unvollständigen Zahlen erklärt Pindter in der Msch. für praktisch zwar unwichtig, aber didaktisch vorteilhaft. Ich möchte umgekehrt den praktischen Vorteil betonen, aber man mufs dann auf die komplizierte Theorie mit Bestimmung der Fehlergröfse usw. verzichten. Wenn der Schüler merkt, dafs es wirklich schneller geht und ebenso sicher ist, wendet er es an. Meist wird es nur durchgenommen, der Schüler sieht die Schwierigkeiten und läfst es sofort liegen, sobald er nicht dazu gezwungen wird. Ohne Übung wird es aber nie ein handliches Mittel.

Doms *Schnellrechnenmethode* — die Bezeichnung ist grammatisch falsch — besteht in der Verwendung eines neuen 1×1, bei welchem nicht die Zahlen, sondern die Ziffern gemerkt werden und zwar die Zehner und Einer getrennt. Ohne sichere Beherrschung dieser Tafel ist die Methode unanwendbar. Es scheint, dafs das Verfahren in einzelnen Fällen kürzer ist, wie das übliche, wenigstens sieht es kürzer aus. Da wir aber das gewöhnliche 1×1 nicht abschaffen können, so würde für die Schule eine doppelte Belastung entstehen, der nicht entfernt in Erleichterung ein Äquivalent geboten wird. Wer sich im späteren Leben das System aneignen will, hat vielleicht seine Freude daran; in der Schule müfste ein Einführungsversuch verboten werden.

Digitized by Google

Auf der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens bezeichnete G. Holzmüller als Hauptquelle der mathematischen Überbürdung, wo eine solche vorläge, den zu eingehenden *Betrieb der Arithmetik*. Für die Schule stehe das Moment der Anschaulichkeit in erster Linie, daher sei der Nachdruck auf Geometrie zu legen.

W. Förster empfiehlt in HZ. zwei Neuerungen in der Sprechweise. Man sage statt neunzehntes Jahrhundert: Jahrhundert achtzehn, weil es mit diesen Ziffern geschrieben wird; nur das „erste" Jahrhundert behalte seinen Namen. Man spreche vierzig drei, auch zehn drei, nur elf und zwölf sollen gestattet bleiben. J. C. V. Hoffmann macht darauf aufmerksam, dafs dies nur durch Bundesratsbeschlufs eingeführt werden kann. Übrigens ist schon Schotten in seiner Programmabhandlung (1899, Halle No. 284) für die letztere Sprechweise energisch eingetreten.

Über die Einführung der negativen Zahlen im arithmetischen Unterricht ist schon reichlich viel geschrieben worden, so dafs man eine neue Abhandlung über den Gegenstand nicht ohne einiges Mifstrauen in die Hand nimmt. Die Programmarbeit von H. Kahle enttäuscht in angenehmer Weise, es ist wirklich eine wissenschaftlich und methodisch sehr brauchbare Darstellung, wie nach der Benutzung einer zwar nur kleinen Zahl aber zum Teil sehr guter Lehrbücher zu erwarten war. Der springende Punkt ist die Einführung und länger als gewöhnlich dauernde Beibehaltung der 0 als Minuend beziehungsweise Summand. Durchweg korrekt ist die Erweiterung auch der Operationsdefinition durch die Einführung der negativen Multiplikatoren dargestellt.

Eine sehr lesenswerte Studie über die *reellen Zahlen* bietet E. Czuber in der ZR. Unbegrenzte Teilbarkeit der natürlichen Einheit in unter einander gleiche Teile wird vorausgesetzt, der „systematische Bruch", d. i. z. B. ein Dezimalbruch definiert und nach den nötigen Erklärungen der Satz bewiesen: Eine gebrochene rationale Zahl kann auf unbeschränkt viele Arten durch einen einfachen Bruch, durch einen endlichen oder unendlichen systematischen Bruch dargestellt werden, wobei der letztere immer periodisch ausfällt. Das wesentliche Merkmal der rationalen Zahl besteht darin, dafs sie sich ohne oder durch eine endliche Teilung der Einheit darstellen läfst. Nun kommt die wichtige Erweiterung: Ein unendlicher systematischer Bruch, bei welchem das Gesetz des Fortschreitens der Teiler (Nenner) bekannt ist, stellt auch eine Zahl dar. Der Verf. definiert nun für die neuen Zahlen Gleichheit und Ungleichheit. Er findet dann: Es giebt keine zwei benachbarten Zahlen. Die Gesamtheit der Zahlen, welche durch systematische Brüche darstellbar sind, läfst sich nicht in eine nach der Gröfse der Zahlen fortschreitende Reihe ordnen. Zum Schlufs beweist er dann das G. Cantorsche Axiom: Das System der reellen Zahlen läfst sich auf ein einfach ausgedehntes Kontinuum abbilden derart, dafs jeder Zahl ein bestimmter Punkt und jedem Punkt

Digitized by Google

eine bestimmte Zahl entspricht. Dafs Czuber aufser den angeführten zu dem Beweise noch andere Definitionen benutzen mufs, sei erwähnt, um voreilige Zweifler an der Richtigkeit an die Abhandlung selbst zu verweisen.

Eine scharfe klare Darstellung der *Irrationalen Zahlen* und der Rechnung mit denselben hat C. Faerber in einer Programmabhandlung (No. 116) geboten. Mag auch die Durchnahme des ganzen Stoffes für die Schule zu zeitraubend und die symbolische Bezeichnung zu schwierig sein, der grundlegende Paragraph kann, ja sollte vielleicht beim Unterricht in den Oberklassen durchgenommen werden. Das hierdurch gewonnene Verständnis würde Zeit und Mühe reichlich belohnen. Auch die Darstellung des Verhältnisses inkommensurabler Gröfsen ist, besonders wo die Theorie der Kettenbrüche durchgenommen ist, sehr wohl auf der Schule verwertbar. Dem Mathematiker wird die ganze Abhandlung eine anziehende Lektüre bieten.

In einer Besprechung der Močnikschen Lehrbücher giebt Stegemann eine anschauliche Herleitung des Satzes, dafs 1^{∞} unbestimmt ist. Da $1 = a^0$, so ist $1^{\infty} = (a^0)^{\infty} = a^{0 \cdot \infty}$ und $0 \cdot \infty$ ist unbestimmt.

Sehr anziehende Betrachtungen stellt H. Maurer in den Mitteilungen der mathematischen Gesellschaft zu Hamburg über *Abundanzen* an, das sind Potenzen, deren Exponent wieder eine Potenz ist und zwar im einfachsten Fall, nämlich derart, dafs immer der Exponent dieselbe Zahl wie die Basis ist. Er betrachtet also die Funktion y gleich x hoch [x hoch (x hoch [. . .])] und bezeichnet dieselbe als $y = {}^n x$ (lies: x links hoch n), so dafs also ${}^3x = x^{(x^x)}$ ist. Der Name Abundanz findet schon bei den ersten Betrachtungen seine Rechtfertigung ${}^3 3 = 3^{27}$ ist über 7 Billionen. Einzelne solche Abundanzen sind schon früher betrachtet worden (vgl. Jb. XIII, 12). Überraschend ist nun, dafs H. Maurer gefunden hat und beweist, dafs während die Gröfse der Zahl bei den Abundanzen sehr bald völlig undarstellbar wird und auch die erste Ziffer nicht mehr mit Sicherheit angegeben werden kann, die letzten Ziffern mit voller Genauigkeit und bis zu einer beliebigen Stellenhöhe sogar für x links hoch ∞ niedergeschrieben werden können. So ist ${}^4 7 = \ldots 172343$ und ${}^{\infty} 7$ endigt mit denselben Ziffern. Schwieriger werden die Untersuchungen, wenn man nicht das Dezimalsystem zu Grunde legt.

E. Hoppe hat sich in den Mitteilungen der mathematischen Gesellschaft zu Hamburg mit der Herkunft des Wortes *Mantisse* beschäftigt. Eine Spur, welche auf „mantice“ — d. i. in der Astrologie die „sachliche“ Bedeutung eines Kometen im Gegensatz zu der persönlichen Beziehung — erwies sich als trügerisch, da das Wort in den Keplerschen Tafeln nicht vorkommt. Nachweislich findet sich mantissa erst bei Euler seit 1748 und ist wohl auf das spätlateinische „mantisa“ Nebensächliches im Gegensatz zur Kennziffer, wenn auch nicht ohne Bedenken, zurückzuführen. Da der Ausdruck nur in Deutschland gebraucht wird und entbehrlich ist, empfiehlt Hoppe, ihn ganz abzuschaffen.

Digitized by Google

A. Breuer zeigt, wie man durch wiederholtes Quadrieren der Gleichung $7 = 0{,}7 \times 10$ findet, dafs log 7 zwischen 865/1024 und 866/1024 liegt. Es ist nützlich, einen Logarithmus auf diese Weise berechnen zu lassen, nur würde ich log 2 und vielleicht noch log 3 dafür empfehlen. Nicht ohne Bedenken erscheint mir der zweite Teil des Aufsatzes. Der Verf. entwickelt hier in allerdings sehr verständlicher Weise die logarithmische Reihe, aber er setzt voraus, dafs der binomische Lehrsatz auch für gebrochene und negative Exponenten gilt. Letzteres wird in den Mittelklassen meist nicht bewiesen und die Entwicklung hat somit in den Augen des Schülers doch eine Lücke.

In einem Aufsatz über eine *Reformbewegung auf Navigationsschulen* weist A. Schülke auf E. Knippings Forderungen zur Vereinfachung des Unterrichts hin, die allerdings vereinzelt Widerspruch erfahren, von den bedeutendsten Navigationsschulen besonders auf Empfehlung Neumayers aber anerkannt sind: 1. Allgemeine Einführung vierstelliger Logarithmen; 2. Wegfall der Sekanten und Kosekanten; 3. Abrundung auf ganze Minuten vor Ausführung der Rechnungen; 4. Ersatz entbehrlicher Fremdwörter durch deutsche.

Wenn jemand glaubt, in J. E. Böttchers Aufsatz *Das Censurenfinden, ein Interpolationsverfahren*, eine mathematische Formel zu finden, nach der nun immer mit absoluter Sicherheit dieselbe Leistung mit derselben Zensur belegt wird, sei es unter den Schülern einer Klasse, einer Schule oder des ganzen Landes, der wird enttäuscht sein, aber angenehm, wenn er ein Herz für seine Schüler und Sinn für Humor hat. Gewifs ist das Zensurengeben ein ernstes Geschäft, aber das grämliche Gesicht thut es nicht; so ist auch das, was Böttcher bietet, ein ganz ernsthaftes Mittel, aber er reicht es einem mit jener schalkhaften Miene, als warte er nur auf unser Staunen über sein „Eritis sicut deus“. Wie hat Argelander die Sternhelligkeit bestimmt? Was er eben noch sah, nannte er 10, die hellsten 1, die denen nahe kommenden 2, dann fing er an zu „interpolieren“. So sollte man es in der Schule besonders bei den Examenszensuren auch machen. Die sächsische Prüfungsordnung läfst viel mehr Nuancen zu, die preufsische nur 1, 2, 3, 4. Dafs trotz aller Verfügungen die Zwischenzensuren immer wieder durch ein Hinterpförtchen eingeschmuggelt werden, spricht entweder für sie oder gegen die betreffenden Lehrer. Wenn man Böttchers Verfahren anwendet, thunlichst alle Schüler in eine einfache Reihe zu ordnen, dann kann die Zwischenzensur eigentlich nur einen treffen -- und das hätte doch auch seine Vorteile. Näheres mufs man in dem Aufsatz der NJ. (VI S. 505) nachsehen.

Lesenswert ist auch H. Werneckes Programmabhandlung *Arithmetische Reihen*. Der Verf. schlagt ein so durchaus neues, dabei höchst einleuchtendes Verfahren für die Behandlung dieses schwierigen Kapitels ein, dafs es nicht möglich ist, in wenig Worten ein klares Bild zu geben, und unbedingt auf das Studium der Abhandlung selbst verwiesen werden

Digitized by Google

mufs. Die Reihe wird nicht als Summe, wie bei E. Fischer, sondern in der üblichen Weise als Folge von Gröfsen erklärt, deren jede aus der vorhergehenden nach einem bestimmten Gesetz abgeleitet wird. Reihen, deren allgemeines Glied in Bezug auf den Stellenzeiger eine algebraische Summe ist, heifsen arithmetische Reihen. Je nachdem dieser algebraische Ausdruck den Stellenzeiger k in der ersten, zweiten, dritten usw. Potenz enthält, spricht man von arithmetischen Reihen erster, zweiter, dritter usw. Ordnung. Darnach würde das allgemeine Glied einer Reihe erster Ordnung die Form $a_0 + a_1 k$ haben, für die Reihe zweiter Ordnung ist $a_0 + a_1 k + a_2 k^2$, für die Reihe pter Ordnung $a_0 + a_1 k + a_2 k^2 + \ldots + a_p k^p$ die Form des allgemeinen Gliedes. Schon hieraus ersieht man, dafs der Verf. als Definition benutzt, was sonst als Eigenschaft bewiesen wird. Natürlich „beweist" er nun, dafs die so definierten arithmetischen Reihen in ihren Differenzenreihen die bekannten Eigenschaften zeigen. Die klare Entwicklung macht bei der Lektüre durchaus den Eindruck, als würde sie dem Schüler natürlicher als die übliche Darstellung erscheinen. Der Verf. erweitert übrigens das Kapitel erheblich, zeigt leichte Ableitung der Hauptsätze über die figurierten Zahlen, Anwendungen seines Verfahrens der Reihenzusammensetzung auf Gleichungen, Determinanten und allgemeine Reihenprobleme, so dafs in der Abhandlung nicht nur eine methodische, sondern auch eine wissenschaftliche Bereicherung der Litteratur vorliegt.

A. Pichler beweist in der ZR. den Satz, dafs in einer *arithmetischen Reihe* p auf einander folgende Glieder relativ prim sein müssen, höchstens $2p - 1$ relativ prim sein können, wenn die Differenz d zum Anfangsglied a relativ prim ist und p die kleinste Primzahl ist, welche in d nicht vorkommt. Spezielle Fälle dieses Satzes führen zur Auffindung von Primzahlreihen, die nie unendlich sein können, wie Legendre bewiesen hat. In einem zweiten Aufsatz behandelt er arithmetische Reihen, welche sich durch Addition und Multiplikation reproduzieren, d. h. die Summe beziehungsweise das Produkt zweier Glieder mufs wieder ein Glied der Reihe sein. Durch Addition reproduzieren sich nur die Reihen, deren Glieder Vielfache einer und derselben Zahl sind, für die Multiplikation ist $a(a-1) = dq$ die Bedingungsgleichung.

W. Loreys Abhandlung *Über das geometrische Mittel* ist zwar nicht unmittelbar für den Schulunterricht zu verwerten, bietet aber doch manche für die Praxis nützliche Einzelheiten. Wissenschaftlich interessant ist, dafs der Verf. durch Anwendung der Differenzenrechnung zu dem Resultat kommt, dafs durch den Prozefs des geometrischen Mittels $a_3 = \sqrt{a_1 \cdot a_2}$; $a_4 = \sqrt{a_2 \cdot a_3}$ usw. eine kubische Irrationalität durch eine Kette quadratischer Irrationalitäten angenähert ausgedrückt wird. Das führt zu einer Anwendung auf das Delische Problem. Auch der allgemeine Fall einer Kette nter Wurzeln wird behandelt. Festgestellt wird ferner, dafs durch den Prozefs des geometrischen Mittels nicht jede zwischen a_1 und a_2 liegende Zahl dargestellt werden kann.

Digitized by Google

Holzmüller weist in einer Besprechung eines algebraischen Lehrbuchs auf mehrere häufig gemachte Fehler hin, so: dafs man kurzer Hand sagt, jede kubische Gleichung hat entweder drei reelle oder eine reelle und zwei imaginäre Wurzeln, ohne die Bedingung hinzuzufügen, dafs die Gleichung nur reelle Koeffizienten enthält, denn natürlich läfst sich auch aus $(x - ai) \cdot (x - bi) \cdot (x - ci) = 0$ eine kubische Gleichung bilden. Ferner ist es notwendig, dem Schüler zu zeigen, dafs die Cardanische Formel auch im casus irreducibilis eine Lösung giebt, man mufs nur die trigonometrische Darstellung der Komplexen und den Moivreschen Lehrsatz benutzen.

J. Diekmann giebt in seiner Abhandlung *Zur Lehre von den kubischen Gleichungen* zunächst ein schulmäfsiges Verfahren zur Ableitung der Koeffizienteneigenschaften, welches ihm verständlicher als das übliche Verfahren der Ausmultiplizierung von $(x - \alpha) \cdot (x - \beta) \cdot (x - \gamma)$ erscheint. Richtig ist ja, dafs die Gleichsetzung der Koeffizienten entsprechender Glieder dem Schüler mit Recht nicht selbstverständlich erscheint, trotzdem möchte ich dem Diekmannschen Verfahren nicht unbedingt den Vorzug geben. Dagegen ist seine Zerlegung der Cardanischen Wurzel $\sqrt[3]{-q + \sqrt{q^2 + p^3}}$ beziehungsweise $\sqrt[3]{-q + i\sqrt{-q^2 - p^3}}$ in einen rationalen und einen irrationalen beziehungsweise imaginären Teil sehr empfehlenswert. Setzt man die Wurzel im zweiten Fall gleich $m(\xi + i\eta)$, kubiert und zerfällt in einen rationalen und einen imaginären Teil, letzteren wieder in einen rationalen und einen irrationalen Teil, so erhält man ein nur auf wenige Zahleneinsetzungen reduziertes Probierverfahren, welches die rationalen Wurzeln, auch wenn nur eine vorhanden, sicher liefert. Die Rechnung selbst mufs in der Hoffmannschen Zeitschrift XXI, S. 87 nachgesehen werden (vgl. auch Jb. VII, 22 und IX, 13).

Diekmann ergreift auch zu den *biquadratischen Gleichungen* das Wort, stimmt dabei mit Frenzel darin überein, dafs die Ferrarische Lösung für die Schule der Lagrangeschen vorzuziehen ist. Aber er benutzt von der ersteren nur den Gedanken der Zerlegung in zwei quadratische Funktionen und zeigt, wie man auch in der Schule zu den kubischen Resolventen in Cardanischer Form durch Benutzung der Invarianten gelangt. Beide Abhandlungen sind lesenswert, auch wenn man in der Schule nur selten zu eingehender Behandlung der biquadratischen Gleichungen kommen wird.

Bei aller Anerkennung für das Goeringsche und Diekmannsche Verfahren ist Tafelmacher bei der Suche nach den *rationalen Wurzeln von algebraischen Gleichungen* doch für das ältere Verfahren, wonach man die Teiler des Absolutgliedes der Reihe nach einsetzt, natürlich unter Benutzung des bekannten Schemas, das er allerdings rückwärts gebraucht. Es müssen, wenn α eine Wurzel der Gleichung ist, $a_n = \alpha\, q_{n-1}$, $a_{n-1} - q_{n-1} = \alpha\, q_{n-2} \ldots a_0 + q_0 = 0$ und sämtliche q ganze Zahlen

Digitized by Google

sein. Eine wesentliche Abkürzung erhält man durch Abspalten aller Wurzeln $+1$ und -1. Ist die Funktion $\varphi(x)$ weder durch $(x-1)$ noch durch $(x+1)$ teilbar, so mufs $\varphi(+1)$ durch $\alpha-1$ und $\varphi(-1)$ durch $\alpha+1$ teilbar sein, eine Bedingung, die sofort eine grofse Zahl Teiler ausschliefst. Für gebrochene Wurzeln wird das Verfahren umständlicher, ist aber nicht aussichtslos.

3. Geometrischer Unterricht.

H. Leonhards Aufsatz über den *geometrischen Anfangsunterricht* im ersten Heft der Zeitschrift „Der Unterricht“ wird diese empfehlen; denn es sind vom Verf. im Unterricht erprobte Grundsätze, die klar und kurz vorgetragen werden. Es soll nicht verschwiegen werden, dafs der Referent anderer Ansicht über den Gang ist, mit den allgemeinen Gesichtspunkten aber zum grofsen Teil übereinstimmt. Dem Schüler mufs zuerst Vertrauen zu seiner Leistungsfähigkeit eingeflöfst werden, die Unterrichtsmethode mufs den in Anspruch genommenen Geistesthätigkeiten — der „gebundenen Phantasie“ als Quelle der Raumanschauung und der Logik, dem Gefühl für Folgerichtigkeit — entsprechen, der Unterrichtsgang dem Lehrstoff. Der Verf. meint danach, es solle vom Körper (Schrank) ausgegangen werden, von den geraden zu den krummen Linien und Flächen unter Hervorhebung der „geschlossenen“ fortgeschritten werden. Danach sind die Grundsätze der allgemeinen Gröfsenlehre — in jeder Stunde zwei — durchzunehmen. Der Winkel ist nicht als Ebenenausschnitt aufzufassen. Die Schüler sind gleich von den ersten Lehrsätzen an daran zu gewöhnen, die Beweise auch ohne Figur zu führen. Diesem allen möchte der Berichterst. widersprechen, dagegen hält er es mit dem Verf. für zweckmäfsig, die Lehrsätze zur Erleichterung des Verständnisses euklidischer Beweisform als konditionale Vordersätze mit Nachsatz zu formulieren. Ebenso sind die Anweisungen über konsequente Bezeichnung, Auffindung der Sätze auf induktivem Wege, Dringen auf Verständnis und nicht auf Auswendiglernen beherzigenswert.

Aus M. Glösers Besprechung des Jahresberichtes in der österreichischen ZR. sind wieder einige wertvolle Ergänzungen beziehungsweise Berichtigungen zu entnehmen. Die Instruktionen an den Realschulen in Österreich definieren den Winkel als das Flächenstück zwischen zwei Halbstrahlen. In Österreich wird nicht, wie der Berichterst. irrtümlich annahm, von jedem Mathematiker verlangt, dafs er darstellende Geometrie treibe.

Einige Bemerkungen Schusters auf den vorigen Jahresbericht seien hier ebenfalls erwähnt: „Die Bezeichnung „geometrischer Ort“ oder einfach „Ort“ halte ich für logisch weder richtig, noch falsch, weil es ein blofser Terminus ist. Als solchen präge ich das Wort den Schülern ein unter besonderem Hinweis darauf, dafs es mit dem landläufigen Begriff „Ort“ ebensowenig gemein hat, wie der „Winkel“ mit der Ecke des Zimmers. Zur vorläufigen Verdeutlichung benutze ich wohl die Um-

Digitized by Google

schreibung „Strafse nach . . .“; auch „Fundort“, „Fundlinie“ scheinen mir dazu wohl geeignet — nicht aber zur endgiltigen Bezeichnung. „Fundlinie“ ist zu eng, weil es nicht für Örter im Raume pafst, „Fundort“ ist zu Definitionen (Kreis, Ellipse) nicht recht geeignet. Ich möchte mich nicht gern des didaktischen Vorteils berauben, die Figur auch bei geschlossenem Buch im Unterricht zu verwenden; das Nebeneinander verwandter Figuren, z. B. des gleichschenkligen und des ungleichseitigen Dreiecks mit dem halbierten Winkel an der Spitze, des ursprünglichen und des erweiterten Pythagoras, des Menelaus und des Ceva u. a. m. scheint mir wertvoll —, und endlich: wie soll es mit solchen, oft recht umfangreichen Figuren gehalten werden, die man wiederholt braucht, z. B. das Dreieck mit den Ankreisen?“

Lundgren empfiehlt einen in China gebräuchlichen Beweis des Satzes von der Winkelsumme im Dreieck. Derselbe wird mechanisch geführt und ist meines Erachtens nicht so einleuchtend, wie das Abschneiden und Aneinanderlegen der Ecken. Nachahmenswert ist die Konstruktion des Lotes im Endpunkt einer Geraden von E. Fick in den BbG., wobei nur eine Zirkelöffnung benutzt wird: Kreis um A schneidet die Gerade in B, Kreis um B schneidet den ersten in C, Kreis um C schneidet den Kreis um A in D, Kreis um D schneidet den Kreis um C in E, ziehe A E. Auch der in derselben Zeitschrift von Max Schmidt gebotene Beweis des Höhensatzes aus Pythagoras und Euklid (Projektionssatz) ist empfehlenswert, $h^2 = b^2 - q^2 = q \cdot a - q^2 = q(p+q) - q^2 = pq$.

H. Schubert gab in einem Vortrag die Bedingungsgleichungen für die Ganzzahligkeit einer *Transversale im heronischen Dreieck*. Nur eine Transversale kann ganzzahlig werden. Die Formel lautet, wenn $e > e'$ und $f > f'$ und von den Zahlen $e\,e'$ sowohl wie $f\,f'$ eine gerade, eine ungerade ist $a = 2(ef - e'f')$, $b = e(f+f') - e'(f-f')$, $c = e(f-f') + e'(f+f')$, $t_a = ef' + e'f$. Das einfachste Zahlenbeispiel ist 26, 27, 11, 16. Soll auch der Inhalt ganzzahlig werden: $a = 56$, $b = 25$, $c = 39$, $t = 17$, $J = 420$.

G. Lony beweist den Satz vom *Peripheriewinkel* so überraschend einfach aus dem Satz vom Sehnenviereck, dafs man erstaunt ist, nicht längst selbst darauf gekommen zu sein. Diese Reihenfolge der Sätze hat aufserdem den Vorzug, systematischer als die übliche zu sein. Nach der Betrachtung eines Kreises durch ein, zwei, drei Punkte sollte doch logischer Weise ein solcher durch vier Punkte untersucht werden. Aber nein: in den Lehrbüchern folgt nun der Satz vom Peripheriewinkel mit seinen schönen drei Lagen, oder der vom Sehnentangentenwinkel. Lony dagegen zeichnet ein Sehnenviereck, verbindet die Ecken mit dem Mittelpunkt, da entstehen vier gleichschenklige Dreiecke, also nur vier verschiedene Teilwinkel und es ist $(\varepsilon + \zeta) + (\vartheta + \eta) = (\varepsilon + \vartheta) + (\zeta + \eta)$, d. h. $\varepsilon + \zeta + \vartheta + \eta = 2\,R$. Bewegt man nun eine Ecke, so bleibt der Gegenwinkel ungeändert, also kann sich auch die Gröfse des an der bewegten Ecke liegenden Winkels nicht ändern. Dreht man den Peripheriewinkel

Digitized by Google

so, dafs der eine Schenkel durch den Mittelpunkt geht, so ist der Centriwinkel Aufsenwinkel eines gleichschenkligen Dreiecks. Auch der Satz vom Sehnentangentenwinkel läfst sich durch Verschiebung beweisen.

In den BbG. tadeln Dietsch und Sievert die mangelhafte Unterscheidung von *Flächengleichheit und Flächeninhalt* in verschiedenen Lehrbüchern und stellen zuerst folgenden Satz auf: Zwei ebene Figuren sind flächengleich, wenn sie sich auf irgend eine Weise in eine algebraische Summe von Teilen zerlegen lassen, die paarweise kongruent sind. Dann ist nach Gerwien (Crelles J. Bd. 33) zu beweisen, dafs zwei Dreiecke von gleicher Grundlinie und Höhe sich in kongruente Teile zerlegen lassen. Die Flächen zweier Parallelogramme, die einen Winkel gemeinsam haben, verhalten sich wie die Produkte der den Winkel einschliefsenden Seiten, die Flächen zweier beliebigen Rechtecke also wie die Produkte zweier einen Winkel einschliefsenden Seiten. Das ist sehr hübsch, aber für den Schüler nicht leicht.

C. Frenzel glaubt Goerings *Konstruktion zur geometrischen Rektifikation des Kreisumfanges* (vgl. Jb. XIV, 21) schon bei R. Baltzer (Elemente, 4. Buch, § 13) zu finden, ein schöner Beweis für die Unerschöpflichkeit dieses trefflichen Buches. Ich mufs allerdings gestehen, dafs ich aus dem dort mitgeteilten Satz nicht auf das Goeringsche Verfahren gekommen wäre. Wenn ein ungeschickter Rezensent auf Goering eine thörichte Lobrede als zweiten Archimedes hält, so kann man dafür doch Goering nicht verantwortlich machen. Dafs das Verfahren praktisch ist, giebt auch C. Frenzel zu. G. Hessenberg behauptet, dafs sich die Konstruktion in Riekes „Mathematischen Unterhaltungen“ (Stuttgart, Aue 1873) als etwas Bekanntes ohne Hervorhebung des Autors findet.

Durch einen fesselnden Vortrag auf der Hamburger Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen Unterrichts suchte R. Böger die Hörer zu überzeugen, dafs die *Geometrie der Lage* ein notwendiger Bestandteil des Pensums der Realprima sei, und zwar, dafs man nicht ihre Sätze auf euklidischem Wege zu beweisen versuchen dürfe, sondern gleich reine projektive Geometrie treiben müsse. Als Ausgangspunkt dürfe nicht die Staudtsche Definition der Projektivität gewählt werden, sondern die Thomaesche: Ist ein Grundgebilde einem zweiten perspektiv, dies einem dritten usw., so heifsen das erste und letzte projektiv. Ferner müssen aus der Schule die imaginären Elemente der Geometrie der Lage fortgelassen werden, es mufs also auch auf die rein geometrische Ableitung der Brennpunktseigenschaften verzichtet werden. Wie der Lehrgang sich im einzelnen gestaltet, zeigt des Vortragenden Leitfaden „Die Geometrie der Lage in der Schule“.

K. Meinel giebt eine für Schüler verständliche Darstellung der Lösung des *Apollonischen Taktionsproblems* mit Hilfe der Potenzkreise. Er kommt dadurch naturgemäfs auch auf das *Malfattische Problem*. Das letztere hat Pampuch in verallgemeinerter Form behandelt: „Auf einer reellen Ebene oder Kugel sind drei Kreise a b c gegeben, die keinen

Digitized by Google

Punkt sämtlich gemein haben. Drei Kreise x y z sind so zu zeichnen, dafs die Kreise eines jeden der drei Tripel a y z, b z x, c x y einander paarweise berühren. Dabei sollen keine drei unter den sechs Kreisen a b c x y z ein Büschel bilden.“ (Vgl. auch Jb. XII Schriftenverzeichnis Seite 57).

Unter der grofsen Zahl von Abhandlungen, die G. Holzmüller im Berichtsjahr veröffentlichte, sei auf eine besonders hingewiesen, die in Schlöm. Ztschr. unter dem Titel *Elementares über die Dupinschen Cykliden und die Grundlage der Krümmungstheorie* erschienen ist. Zunächst giebt der Verf. einen von Steiner geheim gehaltenen Beweis zu einem merkwürdigen Satz über die Kugeln, welche eine Cyklidenfläche berühren. Dann zeigt er, dafs die Geometrie der Geraden in der Ebene sich elementar auf die Cyklidenfläche übertragen läfst, denn das loxodromische Dreieck hat die Winkelsumme 180°. In dem folgenden Paragraph geht er näher auf das Krümmungsmafs ein, zeigt, dafs eine positive Krümmung auch als elliptische bezeichnet werden kann, weil der der Tangentialebene unendlich nahe Parallelschnitt eine Ellipse ist, und weiter, dafs ein Flächenelement von einer Fläche auf eine andere durch blofse Biegung übertragen werden kann, wenn das Krümmungsmafs an den betreffenden Stellen dasselbe ist. Das Krümmungsmafs ist also für blofse Biegung eine Invariante. Holzmüllers Beweise sind durchweg mit Mitteln der Elementargeometrie geführt und es hat ein weiter gehendes Interesse, bis zum Krümmungsmafs vordringen zu können. Denn nur mit Hilfe desselben ist es möglich, exakte Betrachtungen über nicht-euklidische Geometrie anzustellen. Für eben diesen Zweck ist die Herstellung einer Fläche von konstanter negativer Krümmung erforderlich und auch hierfür giebt Holzmüller in der Ableitung eine Näherungskonstruktion, die sich ausführlicher in des Verf. Stereometrie (vgl. Jb. XIV, 46) findet. Sehr anschaulich ist dann der Beweis, dafs zwei Lote (geodätischer Linien) auf dem Äquator einer Fläche mit konstanter negativer Krümmung sich nicht schneiden wie auf der Kugel, auch nicht äquidistant bleiben wie auf der Ebene, sondern divergieren.

Schon in seinem in Gemeinschaft mit Bork und Crantz herausgegebenen mathematischen Leitfaden für Realschulen (vgl. Jb. XII, 15) hat E. Haentzschel die Sätze $\sin\alpha = 2\sin\frac{\alpha}{2}\cos\frac{\alpha}{2}$ und $\sin^2\alpha + \cos^2\alpha = 1$ als die Grundlage der Erweiterung der Funktionsdefinitionen auf stumpfe und konvexe Winkel benutzt. In einer Abhandlung *Über die verschiedenen Grundlegungen in der Trigonometrie* führt er diesen Gedanken nun ausführlich und überaus einleuchtend durch. Wird der Satz $\sin\alpha = 2\sin\frac{\alpha}{2}\cdot\cos\frac{\alpha}{2}$ als Definition des Sinus, $\cos\alpha = 1 - 2\sin^2\frac{\alpha}{2}$ als Definition des Cosinus für jeden beliebigen Wert von α festgesetzt und kennt man $\sin\frac{\alpha}{2}$ für einen beliebig kleinen Wert von α, so kann man

successive jeden sinus berechnen. Man kann dann auch beweisen, dafs $\sin(180^0 - \alpha) = 2 \sin(90^0 - \frac{\alpha}{2}) \cos(90^0 - \frac{\alpha}{2}) = 2 \cdot \cos\frac{\alpha}{2} \cdot \sin\frac{\alpha}{2}$ $= \sin\alpha$ und ebenso $\cos(180^0 - \alpha) = 1 - 2\sin^2(90^0 - \frac{\alpha}{2}) = 1 - 2\cos^2\frac{\alpha}{2}$ $= 1 - 2(1 - \sin^2\frac{\alpha}{2}) = -(1 - 2\sin^2\frac{\alpha}{2}) = -\cos\alpha$ ist. Diese Beweise lassen sich auch auf den dritten Quadranten ausdehnen, was bei den aus der Inhaltsformel und dem Cosinussatz, z. B. von Hubert Müller, abgeleiteten Sätzen allerdings nicht möglich ist. $\sin(180^0 + \alpha)$ $= 2 \sin(90^0 + \frac{\alpha}{2}) \cos(90^0 + \frac{\beta}{2}) = 2 \cdot \cos\frac{\alpha}{2} \cdot (-\sin\frac{\alpha}{2}) = -2 \sin\frac{\alpha}{2}$ $\cdot \cos\frac{\alpha}{2} = -\sin\alpha$. Haentzschel giebt in seiner Abhandlung interessante Mitteilungen über die Einführung der „Sinuslinie“ und polemisiert sehr heftig gegen den Mifsbrauch derselben. Dafs ein grofser Teil der Lehrbücher den Fehler begeht, nachdem der Sinus erst als unbenannte Verhältniszahl definiert ist, ihn dann noch einmal neu als Strecke zu definieren, ist leider wahr. Es giebt aber auch unangreifbare Wege der Erweiterung. Ganz unverständlich ist mir Haentzschels Angriff gegen Schwering, da dieser meines Erachtens im Prinzip gerade völlig mit Haentzschel übereinstimmt, nur als Definitionsformel für die mehr als spitzen Winkel die Gleichung $\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \cos\alpha \cdot \sin\beta$ benutzt, was doch ganz genau ebenso berechtigt, wenn auch vielleicht nicht ganz so einfach ist, wie Haentzschels Annahme. Ob rein mnemotechnisch für den Schüler die sin-Kurve ebenso sicher funktioniert, wie die bekannte Quadrantenreise, ist mir noch zweifelhaft; dafs der Schüler die blofsen algebraischen Vorzeichen vergifst und verwechselt, darüber sind wohl sicherlich alle Lehrer einig.

Gegen Haentzschels Angriffe wird die *Definition der goniometrischen Funktionen* am Einheitskreise und die Einführung negativer Strecken von Schafheitlin und Pietzker verteidigt. Ersterer weist darauf hin, dafs negative Winkel gar nicht zu vermeiden sind und dafs es nicht nur anschaulicher, sondern auch naturgemäfser ist, die einmal für spitze Winkel geometrisch erklärten Funktionen nun auch für stumpfe Winkel geometrisch zu erklären. Pietzker greift die Definition von $\sin\alpha$ durch $2 \sin\frac{\alpha}{2} \cos\frac{\alpha}{2}$ direkt an, weil nicht nur ein zu Erklärendes (sin), sondern sogar ein noch nicht Erklärtes (cos) herangezogen ist. Das ist in der höheren Mathematik gestattet, geht aber über den Horizont des Schülers. Eine weitere Erklärung für seinen Standpunkt in der Frage über die Einführung der Funktionen von Winkeln, die nicht spitz sind, giebt Haentzschel in den UBl. Seine Definitionen $\sin\alpha = 2 \sin\frac{\alpha}{2} \cos\frac{\alpha}{2}$

und $\cos \frac{\alpha}{2} = 1 - 2 \sin^2 \frac{\alpha}{2}$ führen auf die Newtonschen Reihen, aus denen sich $\sin(-\alpha) = -\sin\alpha$ und $\cos(-\alpha) = \cos\alpha$ ergiebt. A. Moroff benutzt zum Beweis des *Additionstheorems* und zur Erweiterung der Definition der goniometrischen Funktionen den Ptolemäus.

In den LL. 64 gewinnt Th. Walter durch Umformung planimetrischer Sätze die sämtlichen *Hauptformeln der Trigonometrie und Goniometrie*. Bemerkenswert ist, dafs er dabei nur die Höhenproportion, den allgemeinen Pythagoras und einfache Identitäten benutzt. Schriftlicher Mitteilung verdanke ich den Hinweis auf die Proportion $a : b = \frac{1}{b} : \frac{1}{a}$. Erweitert man die rechte Seite mit h_c, so erhält man den Sinussatz, ähnlich in der Figur, die $a + b$ und $a - b$ enthält, durch Zufügung einer Hilfslinie aus der Identität $(a + b) : (a - b) = \frac{1}{a - b} : \frac{1}{a + b}$ den Tangenssatz. Fällt man h_a und h_c und teilt h_c den Winkel γ in die Stücke $x = 90^0 - \beta$ und y, die Seite c in p und q, so folgt aus $a \cdot h_a = (p+q)\, h_c$ und Division durch $a\,b$ die Formel $\sin(x + y) = \sin x \cdot \cos y + \cos x \cdot \sin y$. Noch allgemeiner wird die Ableitung, wenn man die drei Höhen fällt, da dann bei ihrem Schnittpunkt H die Winkel α, β, γ unmittelbar auftreten. Im Dreieck A B H findet man $\sin\gamma = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \cos\alpha \cdot \sin\beta$, wenn γ spitz ist, und wenn es stumpf ist: $\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha \cdot \cos\beta + \cos\alpha \cdot \sin\beta$, so dafs dem Schüler die Definition des Sinus stumpfer Winkel aus $\sin\gamma = \sin(\alpha + \beta)$ einleuchtend wird. Dies seien einige Proben, die ohne Figur natürlich erheblich weniger klar erscheinen als mit einer solchen, so dafs nur eine Anregung zur Lektüre der sehr interessanten Abhandlung gegeben werden kann.

A. Pleskot untersucht in der ZR. die Fälle, in denen die *goniometrischen Funktionen rational* sind: $\cos 2\pi/n$ ist nur rational für n gleich 1, 2, 3, 4, 6; $\sin 2\pi/n$ für 1, 2, 4, 12; $\mathrm{tg}\, 2\pi/n$ nur für 1, 2, 8, wie elementar bewiesen wird.

E. Meyer redet einer verständigen Beschränkung in der Behandlung der sogenannten offenen Gebilde der *Stereometrie* das Wort, giebt eine durchsichtige Kapiteleinteilung für diesen Abschnitt und einige gute Beweise. Hecht empfiehlt für die Oberklassen der bayerischen Gymnasien Streichung der Lehre von den Ecken, des Dodekaeders und Ikosaeders und der sphärischen Trigonometrie.

Graeber gewinnt eine Ableitung für sämtliche Kugelformeln durch Beweis des Satzes, dafs eine Hohlkugelschicht gleich einem Hohlcylinder ist, der mit ihr gleiche Grundfläche und Höhe hat. Dieser Beweis ist leicht und einleuchtend und kann für die Schule empfohlen werden. Elegant ist dann die Auffassung der Kugeloberfläche als sehr dünne Schale einer Hohlkugel, aber als einzige Stütze für die Überzeugung von Schülern bei einem so wichtigen Satz scheint sie mir bedenklich. Das Volum soll aus der Oberfläche abgeleitet werden. Danach wird eine Formel für die

Hohlkugel gebildet und das Segment ist gleich einer Hohlkugel weniger einer Hohlkugelschicht; eine Kugelschicht wird später durch Zusammensetzen eines Segments und einer Hohlkugelschicht gewonnen. Das wird meines Erachtens dem Schüler gekünstelter vorkommen als der alte Archimedische Beweis, der schon aus historischen Gründen durchgenommen werden mufs.

C. Hildebrand berechnet den *Kugelinhalt* durch die von Holzmüller gleichzeitig fruchtbar gemachte Erweiterung des Cavalierischen Prinzips. Die Volumina zweier Körper verhalten sich wie m : n, wenn die Flächeninhalte entsprechender ebenen Schnittfiguren in jeder Höhe sich wie m : n verhalten. Er schreibt einem Würfel ein Tetraeder und eine Kugel ein und weist nach, dafs die Schnitte sich wie $2 : \pi$ verhalten. Da bei der Würfelkante a das Volum des Tetraeder gleich $a^3/3$ ist, so ergiebt sich das Volum der Kugel gleich $\pi a^3/6$.

Auf Antrag von Th. Hartwig beschlofs der deutsch-österreichische Mittelschultag:

„Eine eingehende Behandlung der Geometrie auf der Kugelfläche, insbesondere Aufgaben aus der mathematischen Geographie und der Astronomie und Probleme der Kegelschnitte auf dieser Fläche zeigen, dafs der Sinussatz, der Cosinussatz und die Napierschen Regeln des rechtwinkeligen Dreieckes als Grundlage dieses Gebietes genügen, und, darauf gestützt, spricht die Sektion die Ansicht aus, dafs die genannten Sätze die wichtigsten elementaren Sätze der sphärischen Trigonometrie sind, und dafs deren Kenntnis als Grundlage der sphärischen Trigonometrie für die Mittelschule genüge."

A. Schülke zeigt, wie man die *Planeten-Erscheinungen* in der Schule berechnen kann. Erforderlich ist hierzu die Kenntnis der Umlaufszeit und Entfernung, die man in den besseren Logarithmentafeln findet, und eine Angabe über die heliocentrische Länge der Planeten zu einem bestimmten Zeitpunkt. Letzteres sollten die Kalender bringen und Schülke ist mit dem Herausgeber des Kunzeschen Kalenders deshalb in Verbindung getreten. Auch Poskes Zeitschrift bietet diese neben ihrem sonstigen reichhaltigen astronomischen Material. Mit wie wenig Hilfsmitteln man interessante Resultate von den Schülern selbst finden lassen kann, zeigt Schülke in der Abhandlung, auf die deshalb Suchende verwiesen werden mögen.

II. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

Von dem wohlbekannten *Leitfaden der Mathematik* von Lieber und v. Lühmann hat C. Müsebeck eine neue für Realanstalten bestimmte Ausgabe B veranstaltet, von welcher der erste Teil, das Lehrpensum der Quarta bis Untersekunda enthaltend, erschienen ist. Wesentliche Ände-

rungen an dem brauchbaren Buch habe ich nicht bemerkt. Vielleicht hätte die Pietät gegen die Verfasser immerhin manches gestattet, was sie selbst, die an der Entwicklung der Methodik teilnahmen, gethan hätten. Sicher ist es überflüssig, schon in Untersekunda die analytisch-geometrische Definition der goniometrischen Funktionen zu geben. Auch die Einleitung in die Stereometrie bietet etwas reichlich Sätze und Aufgaben. Das Lehrbuch soll doch auch dem Lehrer eine Anweisung über den Lehrstoff geben, und wer versuchen würde, alles hier Gebotene in Untersekunda durchzunehmen, würde entweder die untere Hälfte der Schüler oder die zweite Hälfte des Pensums liegen lassen. Vielleicht hätte die Ausgabe für Realanstalten auch ein Lehrer an einer solchen übernehmen sollen. Auf Erfahrung an einer solchen läfst das Buch wenigstens nicht schliefsen.

W. Ahrens *Mathematische Unterhaltungen und Spiele* scheinen dem Titel nach ähnliches zu enthalten wie H. Schuberts *Mathematische Mufsestunden*. Klein und Rieckes Sammelbuch über *angewandte Mathematik und Physik* bietet eine Reihe von Vorträgen, die beim Göttinger Ferienkursus gehalten worden sind. Mathematischen Inhalts sind die Vorträge von F. Klein über angewandte Mathematik, von Fr. Schilling über darstellende Geometrie, von G. Bohlmann über Versicherungsmathematik. Schülke urteilt, „das Werk gehört auf den Arbeitstisch jedes Mathematikers“. Auch J. Sievers *Sammlung theoretischer Aufgaben* kann nach einer Besprechung von Bergmann in der ZR. als im geometrischen Teil wertvoll bezeichnet werden.

Die *Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie* von H. Müller und M. Kutnewsky ist brauchbar. Warum neben dem ersten Teil des für Vollanstalten bestimmten Werkes noch eine um etwa 30 Seiten gekürzte Sonderausgabe für Realschulen erschienen ist, kann ich nicht recht einsehen. Die Zahl der mathematischen Stunden ist hier doch gröfser als auf dem Gymnasium und Realgymnasium und die fortgelassenen Abschnitte, z. B. abgekürzte Rechnungen, werden viel eher auf der Realschule als auf dem Gymnasium einen Platz finden. Die arithmetischen Aufgaben sind meines Erachtens zu zahlreich. Gut sind die Th. Harmuths „Textgleichungen geometrischen Inhalts“ entnommenen Aufgaben, sowie die Übungen für Trigonometrie und Stereometrie. Irreleitend ist die Überschrift „Kapital- und Lebensversicherung“ über einem Abschnitt der geometrischen Reihen, da es sich nur um Zinseszins- und Rentenaufgaben handelt, die ja natürlich auch in der Versicherungspraxis vorkommen können, die aber von dem Wesen der Versicherungsrechnung keine Ahnung geben.

H. C. E. Martus hat von seinen *Mathematischen Aufgaben* zwei neue Teile erscheinen lassen, von denen der erstere (3.) 1300 Aufgaben, der letztere (4.) die Ergebnisse derselben enthält. Wichtig für die Einführung ist, dafs diese Teile auch ohne die beiden ersten benutzt werden können. Dafs man es wieder mit einer gediegenen Arbeit zu thun hat, ist bei dem Nestor der mathematischen Lehrer selbstverständlich. Gegen die früheren

Teile ist eine stärkere Betonung der Sphärik und der analytischen Geometrie hervorzuheben. Auch ist eine relativ gröfsere Zahl leichterer Aufgaben, die durch einen Stern gekennzeichnet sind, geboten worden, viele davon in zwei Ausgaben a und b, um für Klassenarbeiten unter Einschränkung des Abschreibens Parallelaufgaben zur Hand zu haben. Fortgelassen ist aus dieser für Oberklassen bestimmten Sammlung die Planimetrie; für ebene Trigonometrie und Stereometrie sind etwa 700 Aufgaben geboten, bei der Zinsrechnung vermisse ich Aufgaben aus der korrekten Versicherungstechnik, die ja allerdings in Preufsen nicht vorgeschrieben, aber doch auch nicht verboten ist. Die kubischen Gleichungen sind vorzüglich geordnet; gelegentlich bemerkte ich eine Aufgabe aus Harmuths Textgleichungen, die offenbar auf dem Umweg durch ein Programm in die Sammlung geraten. Sehr zweckmäfsig treten die von Martus selbst erfundenen Aufgaben als Ergänzung an verschiedenen Stellen auf. Die Ergebnisse sind wieder in diskreter Form gegeben, oft nur das nackte Resultat bietend, bisweilen einen Fingerzeig zur Lösung, häufig einen Ausblick auf die Bedeutung der Aufgabe für weitere Untersuchungen, nähere Prüfung des praktischen Wertes verschiedener Lösungen oder Lösungsmethoden, Rückblicke auf ganze Gruppen von Aufgaben. So wird die Benutzung der Ergebnisse dem Schüler nicht schaden, wenn sie auch manchmal den Reiz entfernt, den ein unbekanntes Resultat ausübt. Hat der Schüler die Selbstbeherrschung, das Ergebnis erst nach selbständiger Lösung zu vergleichen und benutzt er gar die weiteren Fingerzeige, so wird er positiven Vorteil davon haben. Dafs die Lösungen für den Lehrer unentbehrlich sind, ist hier schon oft hervorgehoben. Aber auch der Lehrer kann sie in gewissem Sinne mifsbrauchen: es ist dringend zu empfehlen, die Martusschen Aufgaben jede einzeln erst durchzurechnen, ehe man sie in der Klasse stellt, da einerseits ungeahnte Schwierigkeiten dem Schüler eine böse Last aufbürden, andererseits oft eine ganze Klasse einhellig auf einen Holzweg geraten kann, nicht sowohl durch die Aufgabe als durch den bisherigen Gang des Unterrichts verführt, wenn die Aufgabe demselben durch irgend einen Ausdruck fremd gegenübersteht. Für Oberklassen, die nur zwei der Teile in Benutzung nehmen wollen, möchte ich den dritten und vierten vor dem ersten und zweiten empfehlen.

Die *Bayerischen Absolutorialaufgaben* sind von Ducrue in 8. Auflage herausgegeben, daneben erschienen von einem Ungenannten die *Lösungen der mathematischen Aufgaben an den humanistischen Gymnasien seit dem Jahre 1867.*

2. Rechenbücher.

Da Chr. Harms' *Rechenbuch für Volksschulen* auch für die unteren Klassen höherer Schulen bestimmt ist, soll erwähnt werden, dafs es in 10. Auflage von Öhlmann und Ribken bearbeitet ist. Ohne dem Ver-

dienst Harms' zu nahe treten zu wollen, kann ich das Buch für höhere Schulen nicht empfehlen.

Dürrs *Rechenbuch für Klasse II höherer Lehranstalten,* in 4. Auflage von K. Aichele besorgt, ist brauchbar für das vierte Schuljahr, welches in Württemberg in der zweiten Klasse erledigt wird. Das Pensum deckt sich nicht ganz mit dem in Norddeutschland für Sexta üblichen. Manche Rechenschemata sind veraltet.

Günther und Boehms *Rechenbuch für höhere Lehranstalten* ist rasch in 6. Auflage erschienen (vgl. Jb. V, 12), hat also wachsende Anerkennung gefunden, die es auch wegen verschiedener Vorzüge verdient. Die Aufgaben sind streng nach der Schwierigkeit geordnet, die Resultate sind so einfach, dafs der Schüler das befriedigende Gefühl der Richtigkeit hat, die angewandten Aufgaben sind dem Gesichtskreis der Schüler entnommen; das in so unwissenschaftlicher Weise aus unserem Längenmafssystem gestrichene Decimeter wird überall mit Nachdruck verwandt. Dagegen kann ich dem jetzt alleinigen Verf. Boehm darin nicht Recht geben, dafs gedruckte Aufgaben zum mündlichen Rechnen überflüssig sind. Auch in der Beschränkung der benannten Brüche auf solche, die sich in niedrigerer Benennung als ganze Zahlen darstellen, sehe ich nicht einen unbedingten Vorzug. Gewifs sind siebzehntel M nicht empfehlenswert, aber $^1/_3$ M würde ich ungern vermeiden. Die sehr grofsen Zahlen, wenn sie ja auch nur am Schlufs der Paragraphen auftreten und von jedem verständigen Lehrer nur ausnahmsweise werden herangezogen werden, können leicht mifsbraucht werden und gewöhnen an Gedankenlosigkeit. Aber betont soll werden, dafs das Buch eine für schriftliche Übungen ausreichende Menge durchaus zweckmäfsiger Aufgaben enthält.

J. K. Roesler und Fr. Wildes *Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen* (vgl. Jb. II B, 157) sind ein vortreffliches Lehrmittel für Handelsschulen und eine Fundstätte für Rechenvorteile und Erklärung kaufmännischer Ausdrücke und Gebräuche. In der Hand des Lehrers wird es auch in den Mittelklassen von Realschulen sehr gute Dienste leisten. Zur Bewältigung des Stoffes reicht aber eine Stunde wöchentlich nicht annähernd aus und deshalb dürfte seine Einführung als Aufgabensammlung für Realschüler nicht unbedenklich sein. Originell sind die Wiederholungsaufgaben unten auf jeder Seite des ersten Teils. Im zweiten Teil fehlt leider das früher vorhandene alphabetische Verzeichnis der Kunstausdrücke, sonst gehört auch er zu den besten Lehrbüchern, die wir besitzen.

Der dritte Teil von H. Räthers *Theorie und Praxis des Rechenunterrichts* konnte schon Jb. IX, 24 nachdrücklich empfohlen werden. Die Neuauflage ist durch Hinzufügung eines Anhanges wertvoll, der eine übersichtliche Zusammenstellung der aus der Geschichte des Rechnens und des Rechenunterrichts behandelten Stoffe bringt und für jede Methode und jede Person auf die betreffende Stelle des Buches verweist. Die Änderungen im übrigen sind gering; der Einflufs des neuen bürgerlichen

Gesetzbuches wie der sozialen Gesetzgebung ist gebührend berücksichtigt worden.

K. Langbein hat die früher von Prams herausgegebenen *Absolutorialaufgaben in Bayern aus dem Gebiet der kaufmännischen Arithmetik, der Buchführung und Handelskunde* in 2. Auflage für Real- und Handelsschulen zusammengestellt. Da nach Jahren und nicht nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet ist, hat die Sammlung mehr lokales Interesse.

3. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und höhere Analysis.

Eine nicht leichte Lektüre bietet A. Moroffs Programmabhandlung (alt. Gymn. Bamberg) die *Schul-Algebra als niederste Analysis*, trotzdem kann sie empfohlen werden. Mit zielbewufster Energie wird das Zählen zur Grundlage des Rechnens gemacht und zwar sofort das vorwärts (+) und rückwärts (−) Zählen. Das Multiplizieren und Potenzieren tritt als „Reduktion“ des Addierens beziehungsweise Multiplizierens auf. Dividieren ist Fortlassen von Faktoren. b^{-5} bedeutet fünf Divisoren b. $64 = 2^6$ bedeutet, dafs 64 von jeder Art Faktoren, die 2 zusammensetzen, sechsmal so viel in sich birgt als 2; demnach begreift 2 nur immer den sechsten (Teil) von jeder Art Faktoren in 64. Dieses drückt man aus mit $2 = 64^{1/6}$ oder weniger gut $2 = \sqrt[6]{64}$. $\sqrt{2}$ liegt zwischen 1 und 2, ist aber durch keine ganze oder gebrochene Zahl ausdrückbar. log 2 bilden heifst, die Menge von Faktoren 10, die in 2 enthalten sind, ermitteln. Das sind einige abgerissene Sätze aus der Arithmetik, die natürlich nicht das System des Verf. wiedergeben wollen, sondern die Richtung, in welcher er sich an einzelnen Stellen bewegt. Originell ist er auch in der Algebra. Produkt und Summe zweier Zahlen bestimmen diese letzteren, das wird Ausgangspunkt für die Lösung der quadratischen Gleichungen.

Robert Grafsmann hat von seiner *Zahlenlehre* einen unveränderten Abdruck herausgegeben und derselben einen zweiten Teil, die *Folgelehre oder Funktionenlehre*, namentlich die Differential- und Integralrechnung in strenger Formelentwicklung hinzugefügt. Es müfste hier wörtlich dasselbe, wie über den ersten Band gesagt werden (vgl. Jb. VI, 29). Grafsmann spricht seine eigene Sprache, weil er die Ungenauigkeiten der üblichen mathematischen Sprache für die Hauptquelle der Irrtümer in der gewöhnlichen Arithmetik — zum Teil nicht ohne Grund — hält. Wenn er nun im zweiten Teil auch meist in den Sätzen seine Ausdrücke — verdeutscht darf man nicht sagen, denn die seinigen sind häufig deutsche Worte, aber — übersetzt, so gehört doch ein ungewöhnliches Mafs von Zeit und Energie dazu, um sich durch das Buch hindurchzuarbeiten. Einige Abschnitte, die der Berichterst. gelesen, z. B. die Erklärung des Differentialquotienten aus der Taylorschen Reihe, schliefsen nicht aus, dafs ein „tüchtiger Schwimmer“ auch einen leidlichen Gewinn von seiner Arbeit

haben würde. Einen kurzen Einblick in Grafsmanns System gewährt ein kleines Heft *Die Differential- und Integralrechnung bei Vermeidung der Trugschlüsse eine höchst leichte Wissenschaft.* Aus der Einleitung ist seine Polemik gegen jede Division durch Null, den „Mifsbrauch" des Gleichheitszeichens bei $\sqrt{a^2} = \pm a$, das einfache f als Funktionszeichen bemerkenswert. Die Einführung der Lagrangeschen Ableitungen und die Benutzung des binomischen Lehrsatzes zur Auffindung derselben, ist überraschend einfach, ebenso die Gewinnung der einfachen Integrale, der Reihen für die geometrischen Funktionen usw.

Von A. Hochheims *Leitfaden für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra,* welcher gleichzeitig eine reichhaltige Aufgabensammlung bietet, ist das erste Heft, das Pensum der Mittelklassen, in 6. Auflage von F. Hochheim um einige Aufgaben aus den Gebieten des praktischen Rechnens, der Chemie, Physik und Geometrie vermehrt (vgl. Jb. IX, 28).

Über M. Glösers *Grundzüge der allgemeinen Arithmetik* heifst es in einer Besprechung: „Wir bezeichnen dieses Lehrbuch in Bezug auf die methodische Behandlung des Lehrstoffes, die anschauliche Darstellungsweise, die zweckmäfsige Wahl der Beispiele und die Reichhaltigkeit des gebotenen Übungsstoffes als ein vorzügliches."

Heilermann und Diekmanns *Algebra* ist ein gediegenes Buch, das schon Jb. VIII, 33 empfohlen wurde. Nach dem Tode des ersteren der beiden Verfasser ist die vorliegende 5. Auflage des zweiten Teils, das Pensum der Oberklassen der Realanstalten enthaltend, von J. Diekmann allein bearbeitet worden. Wie der Verf. die Litteratur verfolgt, sieht man z. B. aus der Aufnahme des Goeringschen Verfahrens (vgl. Jb. XIV, 17) bei den kubischen Gleichungen. Überhaupt ist dies Kapitel ein Musterstück vielseitiger und gründlicher Darstellung. Zu den schwierigeren Aufgaben sind Anleitungen gegeben, die aber die Thätigkeit des Schülers nicht beeinträchtigen, sondern fördern. Die Beispiele für biquadratische Gleichungen sind sehr glücklich aus der analytischen Geometrie der Kegelschnitte gewählt. Der Wahrscheinlichkeitsrechnung sollte ein Abschnitt über Lebensversicherungen beigefügt werden. Eine Tafel der Sterblichkeitsziffern und der diskontierten Lebenszahlen dürfte dann allerdings nicht fehlen. Das Buch bietet den Lehrstoff der Oberrealschulen in so zweckmäfsiger Weise, dafs man gern jedes auf derselben behandelte Kapitel in des Verf. Darstellung haben möchte. Vorzüglich ist auch der Abschnitt über gröfste und kleinste Werte. Da ängstliche Gemüter das „d" fürchten, so wird eben die „Ableitung" benutzt. Die dabei gegebene Einleitung in die Differentialrechnung überzeugt vielleicht manchen, dafs man wirklich dem Primaner keinen Gewissenszwang mit derselben zumutet. Möge bald eine 6. Auflage nötig sein, das wäre ein gutes Zeichen für den mathematischen Unterricht.

K. Kraus' *Grundrifs der Arithmetik* ist für Seminare bestimmt; aber nicht nur für diese, sondern für jeden jungen Lehrer der Mathematik ist es ein treffliches Hilfsbuch. Die Einführung in die einzelnen Opera-

tionen ist mit einer geradezu staunenswerten Geschicklichkeit, Einfachheit und Klarheit gemacht. Man wundert sich an vielen Stellen, dafs man nicht schon längst auf den Gedanken des Verf. gekommen ist, der so nahe liegt, dafs man ihn nicht glaubte verfehlen zu können — wenn man es eben nicht 20 Jahre lang gethan. Auch die Anleitung für die bürgerlichen Rechnungen ist durchweg klar und korrekt.

Th. Wimmenauers *Arithmetische Aufgaben* nebst Lehrsätzen und Erläuterungen sind ein gutes Lehrmittel für den algebraischen Unterricht an Gymnasien. Für den theoretischen Teil boten dem Verf. das eigene Lehrbuch der Arithmetik (vgl. Jb. VII, 8) und die Buchruckerschen Abhandlungen (vgl. Jb. X, 11 und XII, 8) wertvolle Vorarbeiten. Der Abschnitt Gleichungen giebt in besonderer Fülle und vortrefflicher Anordnung Aufgaben aus der gemeinen Arithmetik — Prozentrechnung, Mischungsrechnung, — der Geometrie und Physik. Hervorhebung verdienen die praktischen Rechenschemata. Der Verf. steht überall auf der Höhe, sowohl was mathematische Korrektheit und Klarheit, als auch was pädagogische Erfahrung und Umsicht betrifft. Das Buch ist eine Bereicherung der Unterrichtslitteratur, seine Einführung würde gegenüber einer grofsen Anzahl stark in Gebrauch befindlicher Sammlungen einen Fortschritt bedeuten. Die Gefahr, dafs bei der Benutzung desselben in den wenigen der Mathematik am Gymnasium gewidmeten Stunden die Geometrie etwas an die Wand gedrückt wird, ist ja nicht ausgeschlossen, aber das Buch zwingt den verständigen Lehrer wenigstens nicht zu unfruchtbarem Verweilen bei weniger Wertvollem, wozu ich z. B. die Wurzelgleichungen rechnen möchte.

Sowohl die für neunstufige Anstalten bestimmte *Aufgabensammlung* als auch die *Arithmetischen Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik* für Realschulen von Bardey sind in „Neuen Ausgaben“ nach der 24. beziehungsweise 10. Auflage von F. Pietzker und O. Presler herausgegeben worden. Man kann der Verlagsbuchhandlung zur Wahl dieser wissenschaftlich wie praktisch bewährten Männer gratulieren. Was aus den Büchern, ohne die rigorosen Bestimmungen über Neuauflagen zu verletzen, gemacht werden konnte, haben die Verfasser gemacht. Wenn ich jetzt zugestehe, dafs es brauchbare Schulbücher geworden sind, so will das nach meiner bisherigen Beurteilung der Wirksamkeit von Bardey gewifs viel sagen. Das Neue, und dessen ist glücklicher Weise ziemlich viel in dem Buch, ist durchweg gut, das Fortgelassene hat die Streichung reichlich verdient. Bei vergleichender Durchsicht der alten und neuen Auflage merkt man, dafs die Änderungen weit einschneidender sind und sein mufsten, als die Vorreden annehmen lassen. Da Vorreden auch von Schülern gelesen werden — sogar in mathematischen Stunden soll es vorkommen —, so war hier vorsichtige Schonung des früheren Verf. aus Pietät und Kollegialität geboten. Die Herausgeber sind hier mit vorbildlichem Zartgefühl vorgegangen. Der Wissende findet nachher auch manches zwischen den Zeilen. Selbstverständlich mufsten die theoretischen Ein-

leitungen der einzelnen Abschnitte völlig umgearbeitet werden. Es mufs zugegeben werden, dafs einige derselben auch in der neuen Gestalt noch Angriffspunkte bieten, aber sie sind für Schüler verständlich und zur Einführung in die Kapitel praktisch verwertbar. Was nützt es schliefslich, den Realschüler besonders darauf aufmerksam zu machen, dafs auch nach der Einführung der gebrochenen Exponenten irrationale nicht ohne weiteres gestattet sind. In der Abänderung der historischen Notizen könnte in der nächsten Auflage noch weiter gegangen werden, bei den Erfindern der Logarithmen vermisse ich Stifel und Bürgi. In dem Kapitel über graphische Darstellungen müssen einige Zeichnungen beigegeben werden. Der Zweck der theoretischen Erläuterungen ist doch, dem Schüler eine Art Ersatz des Unterrichts zu bieten. Da darf etwas für das Verständnis so unumgänglich Notwendiges nicht fehlen — lieber streiche man das ganze Kapitel wenigstens in dem Lehrbuch für Realschulen. Auch die geschickten Anleitungen zur Lösung der Maximalaufgaben würden durch einige Figuren sehr gewinnen. Jedenfalls ist es wünschenswert, dafs die Bearbeitung der Neuauflagen von Bardey jetzt dauernd in denselben Händen bleibt, und die Verlagsbuchhandlung würde sich ein wirkliches Verdienst um den mathematischen Unterricht erwerben, wenn sie Neudrucke des alten unveränderten Bardey rundweg ablehnte, sollten auch wirklich einige hyperkonservative Anstalten sich dadurch vor die Wahl einer neuen Aufgabensammlung gestellt sehen. Besonderen Bedürfnissen der sächsischen Realschulen kommt ja der Bardey-Hartenstein, der bereits in 3. Auflage erschienen ist (vgl. Jb. XI, 13), entgegen.

G. Julings *Fünfstellige Logarithmentafel* für Schüler hat folgende Vorzüge: Kleines Format, deutlichen Druck, praktische Anordnung der Proportionalteile in der Mantissentafel. Dagegen vermisse ich alle sonst üblichen Hilfstafeln mit alleiniger Ausnahme der Logarithmen der Zinsfaktoren und der log. nat. Gegeben sind nur Mantissen der Zahlen 1—9999, trigonometrische Zahlen von 5 zu 5 Minuten, Logarithmen derselben von Minute zu Minute und siebenstellige Logarithmen der sin und tang von 0″—60″.

R. Hegers *Logarithmische und goniometrische Tafeln* sind leider fünfstellig, haben aber sonst eine Reihe von Vorzügen. Nach Schuberts Vorgang stehen auf der linken Seite die sin, auf der rechten die tang von Minute zu Minute, eine entschieden zweckmäfsige Einrichtung. Auch die Beigabe des arc wird manchem willkommen sein. Die Gaufsischen Additions- und Subtraktionstafeln werden in der Schule wohl sehr selten verwandt. Die Anordnung an sich ist zweckmäfsig, nur stört der häufige Druckfehler m statt log m oben auf der Seite. Quadrat- und Kubiktafel je bis 999^n auf je zwei Seiten sind sehr brauchbar. Eigentümlich für dies Tafelwerk sind nun die nächsten Tabellen, die zur Auflösung kubischer Gleichungen dienen. Da jede kubische Gleichung $y^3 \pm p\,y \pm q = 0$ sich durch die Substitution $y = \sqrt{p} \cdot z$ in $z^3 \pm z = \mp \frac{q}{\sqrt{p^3}}$ über-

führen läfst, genügt eine Tabelle für $z^3 + z$ und $z^3 - z$ beziehungsweise $z - z^3$, um je eine Wurzel der kubischen Gleichung zu finden, im allgemeinen natürlich durch ein Interpolationsverfahren. Doch ist die Hegersche Tafel relativ ausführlich. Ist z. B. $x^3 - 36x - 91 = 0$ gegeben und in $z^3 - z = 91/216 = 0{,}421$ übergeführt, so findet man die Werte 0,371 und 0,528 zu den Argumenten 1,15 und 1,20, durch Interpolation $z = 1{,}1667$ und $x = 7{,}0002$ statt 7. Da die Substitution für einige geometrische Aufgaben, wie Parabelausschnitte, Kugelabschnitte und Kombinationen einfacher Körper, umständlich ist, hat Heger für diese besondere Tabellen, z. B. der Funktionen $\frac{1}{3}x^3 + x$, $x^3 - x^2$, $\frac{1}{2}x^3 - x^2$, aufgestellt. Auch für einige geometrisch wichtige Gleichungen höheren Grades sind Tabellen gegeben. Die nächsten Tafeln behandeln Abschnitte von Kreisen, Ellipsen, Cykloiden; Tafel 30 bietet die Grundzahlen für die Versicherungstechnik. Leider beginnt diese erst mit dem 20. Lebensjahr, ist also für Militärversicherung und die gewöhnliche Aussteuerversicherung nicht brauchbar. Die Tafel der geographischen, astronomischen, physikalischen und chemischen Zahlen möchte mancher reichhaltiger wünschen. So vermisse ich eine Deklinationstafel der Sonne, eine Tafel für die Länge der Planeten etwa am 1. Januar 1901, 1902 bis 1905. Das Gesamturteil über die Tafel würde dahin lauten, dafs sie für Schulen, an denen nicht von fünf Stellen abgegangen werden soll, sehr brauchbar ist und dafs, wenn auch einiges darin vermifst wird, doch auch sehr vieles geboten wird, was in anderen Tafeln nicht enthalten ist. So kann sie besonders dem Lehrer gute Dienste leisten.

F. G. Gaufs hat nun von seinen rühmlich bekannten *Logarithmentafeln* (vgl. Jb. XIV, 38) eine *vierstellige* Schulausgabe erscheinen lassen. Das Format ist Grofsoktav mit seinen Nachteilen und Vorzügen. Zu den letzteren rechne ich, dafs 1000 Logarithmen 4 zu 4stellig auf zwei Seiten stehen und später bei den Logarithmen der trigonometrischen Zahlen je zwei Grad von Minute zu Minute fortschreitend auf einer Seite. Die Interpolationen können im Kopf ausgeführt werden. Durch ausführlichere Tafeln bis 6^0 ist dafür gesorgt, dafs die höchste Differenz 13 beträgt. Die natürlichen Sinus- und Tangenstafeln schreiten von 10′ zu 10′. Die sechsstellige Quadrattafel wird zwar als Inkonsequenz verurteilt werden, aber vielen willkommen sein. Die Hilfstafeln sind reichhaltig (vgl. Jb. XIV, 38).

Von A. Schülkes *Vierstelligen Logarithmentafeln* (vgl. Jb. XII, 25) ist erfreulicher Weise eine dritte Auflage nötig geworden. Ein unleugbarer Vorzug derselben ist, dafs alle im gewöhnlichen Schulgebrauch vorkommenden Logarithmen auf drei Doppelseiten stehen und dafs die Hilfstafeln, besonders die astronomischen, sehr reichhaltig sind. Das Format ist ein mittleres Grofsoktav, die Ziffern sind grofs und deutlich, die Anordnung ist übersichtlich.

Die Wahrscheinlichkeitsrechnung wird in neuerer Zeit wieder mehr in der Schule berücksichtigt, nicht um der oft etwas harmlosen Spielereien der Kombinationslehre willen, wie in der Mitte des vorigen Jahrhunderts, sondern um der eminent wichtigen Anwendung auf das Versicherungs-

wesen. Cantor hat hier durch seine *Politische Arithmetik* einen weit wirkenden Anstofs gegeben. So ist vielen Lehrern gewifs das gediegene Werk von N. Herz, *Wahrscheinlichkeits- und Ausgleichsrechnung* (Bd. 19 der Sammlung Schubert) willkommen. Es ist kein Schulbuch, aber es wird denen gute Dienste leisten, die in ihrer Studienzeit keine Gelegenheit gehabt, sich mit diesen Kapiteln zu beschäftigen und nun doch so hoch über der Sache zu stehen wünschen, wie es einem Lehrer ziemt.

R. Frickes *Hauptsätze der Differential- und Integralrechnung* sind als Leitfaden zum Gebrauch bei Vorlesungen, d. h. nicht als Ersatz derselben, bestimmt. Der erste Teil dieses Leitfadens enthält das Pensum, welches unter günstigen Umständen an Oberrealschulen erledigt werden kann. Die Darstellung ist knapp und klar, wissenschaftlich korrekt, quält aber den Leser nicht mit Spitzfindigkeiten. Infolgedessen ist das Buch empfehlenswert. Allerdings mufs daneben eine Aufgabensammlung benutzt werden; das Diktieren der Aufgaben ist gerade auf diesem Gebiet in der Schule unmöglich, da es sich um das Lösen vieler leichten Aufgaben handelt. Aus dem zweiten Teil wird auf Realanstalten die Lehre von den komplexen Zahlen, oft wohl auch die Partialbruchzerlegung und deren Anwendung auf Integralrechnung durchgenommen, so dafs etwa $^1/_3$ des Buches zur Verwertung käme. Die Darstellung ist auch hier durchweg derart, dafs man sich ihr beim Unterricht gern anschliefsen wird. Der dritte Teil bringt die Differentialgleichungen.

Der Vollständigkeit halber sei auch auf den 13. Band der Sammlung Schubert, *Differentialgleichungen* von L. Schlesinger, hingewiesen, wenn der Gegenstand auch nur für das Privatstudium des Lehrers und nicht für die Schule zugänglich ist.

Wer sich kurz über die *Algebra der Logik* orientieren will, dem kann Eugen Müllers Programmabhandlung empfohlen werden. Sie führt in die Grundlagen des Gebietekalkuls in leicht verständlicher Weise ein. Sätze wie $a + 1 = 1$, $a \cdot a = a$ werden dann ohne weiteres begriffen.

4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und Planimetrie.

Blencke stellt im PW. Grundsätze für die Abfassung von *geometrischen Lehrbüchern* auf. Er zieht das ausführliche Lehrbuch dem Leitfaden vor, verlangt einen anschaulichen Vorbereitungslehrgang; die Konstruktionsaufgabe, allerdings nicht im herkömmlichen Schematismus, soll im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Tolerant ist er in der Beweisform, nur soll der Beweis den Schülern verständlich sein. In der Anordnung der Lehrsätze soll das Besondere dem Allgemeinen vorausgehen. Altgewohnte Bezeichnungen sollen thunlichst wenig geändert, neue Begriffe nur sehr vorsichtig eingeführt werden.

J. Püncheras *Geometrie-Unterricht* in der ersten und zweiten Klasse der Kantonsschule ist so anspruchslos als Versuch einer Methodik hingestellt, dafs man es nicht übers Herz bringt, dies übrigens 200 Seiten starke Werk nach vorgefafster Meinung zu kritisieren. Es stellt einen Weg dar, auf dem man wohl die älteren Schüler einer Dorfschule in die

praktische Geometrie: Zeichnung und Berechnung einfacher Flächen und Körper, einführen kann. Dem Verf. würde vielleicht Einsichtnahme in österreichische Lehrbücher manche nützliche Anregung geben.

E. v. Tobels *Geometrie* für Sekundärschulen enthält die wichtigsten planimetrischen Sätze und stereometrischen Formeln nebst einer grofsen Zahl Zeichen- und Rechnungsaufgaben, aber keine Beweise, wenn auch hier und da in den Aufgaben ein Hinweis auf einen solchen gegeben ist. Das Buch scheint für seine Bestimmung recht geeignet. Einzelne Ausdrücke und Schreibweisen erscheinen dem Norddeutschen veraltet oder fremdartig, doch mögen es Eigentümlichkeiten der Schweiz und nicht des Verf. sein.

K. Uths' *Planimetrie* ist in 6. Auflage von R. Franz zweckmäfsig umgestaltet, stellt ein kurzes brauchbares Lehrbuch und eine vielleicht sogar zu reichhaltige Aufgabensammlung dar (vgl. Jb. IV, 19). Mit einigen Einzelheiten kann ich auch heute noch nicht übereinstimmen (vgl. Jb. II, B 92), aber vieles ist dafür auch recht glücklich dargestellt. Die Form des nützlichen Satzes § 20, der die Bedingung für die Umkehrbarkeit von Sätzen giebt und viele Beweise zu sparen geeignet ist, müfste noch mehr dem Verständnis von Schülern dieser Stufe angepafst werden. Die Geometrie der Lage ist euklidisch behandelt.

In der 2. Auflage von F. Meigens *Lehrbuch der Geometrie* konnte ich wesentliche Änderungen gegenüber der ersten nicht finden und mufs mich auf die frühere Besprechung beziehen (Jb. XI, 18). Brauchbar ist das Buch; die Aufgaben enthalten immer noch nicht viel mehr „Technisches", wie man doch in einem als „technisches Lehrheft" empfohlenen Buch erwarten sollte, sind aber nicht schlecht. Die Figuren sind leider ebenso schwindsüchtig geblieben wie in der 1. Auflage.

Močniks *Geometrische Formenlehre und Anfangsgründe der Geometrie* sind in diesen Berichten noch nicht besprochen, obwohl die neue von J. Spielmann bearbeitete Auflage bereits die 18. ist, weil die 17. Auflage vor 20 Jahren erschien. Wenn diese Thatsache ein ungünstiges Vorurteil gegen das Buch erweckt, so wird man angenehm durch den Inhalt enttäuscht. Da mir die frühere Auflage nicht vorlag, kann ich nicht entscheiden, was als Verdienst des Neu-Herausgebers zu betrachten ist. Was in der Einleitung als solches reklamiert wird — die gründliche Berücksichtigung der achsialen Symmetrie — möchte ich, wenn überhaupt für einen Vorzug, jedenfalls für einen sehr sekundären erklären. Die ausgezeichneten Instruktionen erleichtern ja den österreichischen Kollegen die Schaffung brauchbarer Unterrichtswerke. Ob hier und da vielleicht eine Kette gerasselt und der Verf. sich lieber freier bewegt hätte, kann der Leser schwer beurteilen. Ich mufs gestehen, dafs ich das Buch mit Vergnügen gelesen, und mir denke, Schüler, die danach unterrichtet werden, dringen in die geometrische Formenlehre müheloser und tiefer ein, als bei der Mehrzahl der älteren norddeutschen Lehrbücher möglich ist, wenn der Lehrer sich an dieselben hält. In Österreich ist so vieles selbstverständlich, was wir kaum kennen, geschweige denn als eisernen Bestand des Unterrichts betrachten. Ein Quartaner weifs dort, dafs der

Mantel eines schiefen Kreiscylinders kein Parallelogramm ist, dafs die Fläche der Kugel nicht abwickelbar ist, wie eine Hyperbel aus einem Doppelkegel herausgeschnitten wird usw.

M. Nath erklärt, dafs er mit der Tendenz von M. Schuster, *Geometrische Aufgaben*, von vornherein keineswegs einverstanden gewesen sei. Das System geometrischer Wahrheiten biete fast die einzige Gelegenheit, dem Schüler der Mittelschule den lückenlosen Aufbau einer Wissenschaft vorzuführen. Mindestens ebenso wichtig, wie die Fertigkeit im Lösen von Aufgaben, erscheine ihm die Fähigkeit des Schülers, den Zusammenhang der Lehrsätze als ein Ganzes zu überschauen. Er habe aber durch das Studium des Buches die Überzeugung gewonnen, dafs beides zugleich erreichbar sei. Wie K. Schwering in einer Besprechung zu der Ansicht kommt, Schuster stehe auf einem veralteten Standpunkt streng lückenloser Vollständigkeit des Systems, ist mir nicht recht klar. Sehr günstig urteilt K. Kraus über die Geometrischen Aufgaben.

Schwering-Kimphoffs *Ebene Geometrie* ist in 3. Auflage erschienen. Zu dem Jb. IX, 32 und Jb. XII, 31 über die früheren Ausgaben Gesagten sei hier ein Hinweis auf das Vorwort hinzugefügt. Die dort vertretenen Grundsätze können nicht oft genug wiederholt werden. vielleicht finden sie doch hier und da einmal fruchtbaren Boden bei einem in der Praxis stehenden Lehrer. Selbst bei der Anleitung von Kandidaten des höheren Schulamts findet man bisweilen ganz veraltete Anschauungen über das, was man einem Schüler bieten darf. Da ist es gut, dafs die Verfasser betonen: „ein dem mathematisch Gebildeten und dem Zögling unserer höheren Lehranstalten gleichzeitig genügendes Buch ist heutzutage kaum denkbar, jedenfalls unpraktisch". „Die häufig in den Lehrbüchern auftretende Darstellung der inkommensurabeln Gröfsen, welche die wirkliche Existenz dieser Gröfsen nicht beweist und gleichwohl durch ihre Länge den Lernenden nur zu ermüden pflegt, sind weder den Anforderungen der Wissenschaft noch denen des Unterrichts völlig gerecht. Endlich ist es im Anfangsunterricht gerade das logische Element, welches dem kindlichen Geist die gröfsten Schwierigkeiten bereitet." Persönlich mufs ich auch darin den Verfassern recht geben, dafs der beliebte Ausgang vom Körper unzweckmäfsiger ist, als von der ebenen Figur, die der Schüler selbst durch Zeichnung herstellt. Das Buch ist nach diesen Grundsätzen bearbeitet und ein treffliches Lehrmittel. Einige Neuerungen, z. B. bei dem Satz vom Peripheriewinkel und bei der Teilung der Strecke, könnten vielleicht in der nächsten Auflage Eingang finden.

Reinbecks Behandlung der *planimetrischen Lehraufgabe* für Obertertia und Untersekunda des Realgymnasiums gefällt mir noch erheblich besser als der erste Teil (vgl. Jb. XIV, 42). Man hat den Eindruck, dafs hier ein oft im praktischen Unterricht erprobter Lehrgang vorliegt. Das Neue ist nicht gesucht, sondern bei der regelmäfsigen Vorbereitung vielleicht auch in der Stunde gefunden. Alles Notwendige wird geboten, das nur Nützliche in die Aufgaben verwiesen. Vielleicht wäre es prak-

tisch, wennschon auf irrationale Verhältnisse eingegangen wird, dies gleich bei dem Verhältnis zweier beliebigen Strecken — etwa Seite und Diagonale des Quadrats — vorzunehmen und nicht mit den ersten Sätzen über proportiale Strecken im Dreieck zu verknüpfen.

Th. Schröder giebt in einer Pg.-Abhandlung die *Auflösung* einer Reihe schwieriger *geometrischer Aufgaben*, die in Wöckels Geometrie der Alten gestellt sind. Für die Benutzer dieser Sammlung werden die Auflösungen willkommen sein.

Es ist in diesen Berichten selten nötig gewesen, auf mathematische Doctor-Dissertationen hinzuweisen, da ihre Resultate auf die Schulmathematik ohne Einflufs zu sein pflegen. Diesmal liegt eine Ausnahme in M. Dehns Abhandlung über *die Legendreschen Sätze über die Winkelsumme im Dreieck* vor. Während man bisher annahm, dafs die Sätze über die Winkelsumme im Dreieck sich mit denen über die Anzahl der Parallelen zu einer Geraden durch einen ihr fremden Punkt decken, so dafs wir also keine, eine, unendlich viele Parallelen haben, je nachdem die Winkelsumme im Dreieck gröfser, gleich oder kleiner als zwei Rechte ist, zeigt Dehn, dafs diese Kongruenz nur in der Archimedischen Geometrie gilt, die das Stetigkeits-Axiom anerkennt. Man kann aber eine Nicht-Archimedische Geometrie konstruieren, in welcher die Winkelsumme im Dreieck gröfser als 2 R ist und dennoch zu einer Geraden durch einen Punkt unendlich viele Parallele möglich sind. Dehn nennt sie die Nicht-Legendresche. Eine zweite Nicht-Archimedische Geometrie, in welcher die Winkelsumme 2 R beträgt, „Semi-Euklidische“ genannt, ergiebt ebenfalls die Möglichkeit unendlich vieler Parallelen zu einer Geraden. Ist in einer Nicht-Archimedischen Geometrie die Winkelsumme in Einem Dreieck gröfser als zwei Rechte, so ist sie es in allen — dieser dem zweiten Legendreschen Satz entsprechende Lehrsatz gilt nämlich unabhängig vom Archimedischen Axiom, — und wir haben die bekannte hyperbolische Geometrie. Dehns Arbeit hat also das praktische Resultat, dafs man gut thut, in der Elementarmathematik das Euklidische Axiom in alter Fassung zu benutzen, und dafs man, wo einmal von Nicht-Euklidischer Geometrie die Rede ist, mindestens sich, womöglich auch den Schülern klar macht, dafs das Archimedische Axiom gelten mufs, wenn man nicht fünf statt dreier Geometrien bekommen will.

5. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für Trigonometrie und Stereometrie.

A. v. Braunmühls *Vorlesungen über Geschichte der Trigonometrie* werden von S. Günther den Lehrern der Trigonometrie zu eingehender Beschäftigung empfohlen. Er weist besonders auf die richtige Würdigung von Hipparchs Verdienst, Kugeldreiecke graphisch aufzulösen, auf die Aufdeckung des Zusammenhangs zwischen griechischer und indischer Trigonometrie, die Entdeckung des schönen Satzes $2 \cos\alpha \cdot \cos\beta = \cos(\alpha - \beta) + \cos(\alpha + \beta)$ durch Ibn Iûnos, auf die „unerhörte“ Ausnutzung Dschâbirs durch Regiomontan und die gründlichen Studien über Vieta hin.

G. Hessenbergs *Ebene und sphärische Trigonometrie* bildet den 99. Band der Sammlung Göschen, die sich durch den niedrigen Preis (80 Pf.) und die geschmackvolle Ausstattung ebenso beliebt gemacht hat, wie durch den gediegenen Inhalt. Schon konnten an dieser Stelle eine Reihe mathematischer Bändchen empfohlen werden und das vorliegende macht keine Ausnahme. Das Buch geht zum Teil über die Schulmathematik hinaus, z. B. in dem Kapitel Viereckberechnung, in manchen Formeln der Sphärik, in der Vectorenlehre; aber einiges aus der letzteren bürgert sich vielleicht in der Schulmathematik ein. Der Verf. ist seinem Stoff pädagogisch und wissenschaftlich gewachsen. Einen scharfen Blick für das Schülerherz verrät z. B. die Definition: Cosinus = Gegenkathete des Komplements durch Hypotenuse. Die Benutzung roter Linien in den Figuren wirkt anschaulich. Statt Cosinusformel hätte ich lieber Projektionssatz gesagt. Geschickt wird an den Sinussatz gleich der Halbwinkelsatz angeschlossen, der sich geometrisch leicht erweisen läfst, während der Tangenssatz hinter das Additionstheorem gestellt und mit Hilfe desselben bewiesen wird. Der Beweis des Additionstheorems mit Hilfe des Ptolemäus ist neuerdings nicht mehr so beliebt. Der zweite mitgeteilte Beweis ist elegant: Im Projektionssatz $c = a \cos \beta + b \cos \alpha$ ersetzt man die Seiten durch $2 r \sin \gamma$, $2 r \sin \alpha$, $2 r \sin \beta$. Dafs die Berechnung der Funktionen kleiner Winkel durch die Ungleichung $\sin \alpha \lessdot \text{arc } \alpha \lessdot \text{tg } \alpha$ keinen praktischen Wert hat, möchte ich bestreiten. Ich halte es für zweckmäfsig, den Schüler die bekannten Zahlen S und T sich selbst berechnen und gegebenen Falls auch ohne dieselben den Sinus eines kleinen Winkels durch π darstellen zu lassen.

Eine sehr günstige Beurteilung hat F. Bohnerts *Trigonometrie* (Sammlung Schubert) durch F. Bergmann in der ZR. erfahren: Übersichtliche Gliederung des Lehrstoffes, korrekte, leichtfafsliche Sprache, anregendes und reichlich gebotenes Übungsmaterial. Im Unterricht bewährt sich dies Lehrbuch übrigens auch vorzüglich.

In der grofsen Sammlung mathematischer Lehrbücher, die nach System Kleyer bearbeitet sind, dürfte keines besser sein als F. Boltes *Nautik*. Die durch das System gebotene Ausführlichkeit ist hier aufserordentlich willkommen, weil zu viel des Neuen, nicht nur des Mathematischen, sondern auch des Seemännischen, gleichzeitig auftritt und in kürzer gehaltenen Büchern auch dem mathematisch Gebildeten sonst so viel Arbeit macht, dafs er daran verzagt, etwas für den Unterricht Verwertbares herauszuholen. Entschiedene Verdienste hat sich ja in der Beziehung schon Richter durch seine trigonometrischen Aufgaben erworben; aber gerade auch um diese voll auszunutzen, ist es wichtig, dafs der Lehrer etwas mehr weifs, als Richter in den Anmerkungen mitteilt. Für Lehrer ist also dies Buch, abgesehen von Seemannsschulen, nachdrücklich zu empfehlen. Die zahlreichen völlig gelösten Aufgaben führen sicher in die praktische Handhabung der Rechnung ein; die ungelösten, deren Resultate mitgeteilt sind, bieten ein gutes Übungsmaterial. Das alphabetische Verzeichnis der Kunstausdrücke ist angenehm.

P. Röhrich hat zur Repetition für Obersekundaner die *Berechnung einiger stereometrischer Körper, deren Behandlung zur Lehraufgabe der Untersekunda gehört,* zusammengestellt. Meines Erachtens gehört das „rechtwinklige Parallelepipedon im Oktaeder" und einiges andere nicht in die Untersekunda eines Gymnasiums, die Arbeit hat also nur lokales Interesse.

In seinen *stereometrischen Aufgaben* bietet M. Schuster die Fortsetzung seines ausgezeichneten Werkes *Geometrische Aufgaben.* Wie schon in der Besprechung desselben (Jb. XIV, 43) dargelegt, löst Schuster das System in Aufgaben auf und fafst die gefundenen Sätze nachträglich zusammen. Im Unterricht mag mancher bisher ähnlich verfahren haben, ein Buch, welches diese Methode konsequent und ausschliefslich anwendet, ist mir nicht erinnerlich. Wiederum sind die für den Aufbau des Systems notwendigen Aufgaben durch einen Stern gekennzeichnet. Dafs Schuster sich nicht begnügt, den üblichen Lehrgang nun schablonenmäfsig in seine Methode umzuwandeln, zeigt gleich der Anfang: er geht von der Pyramide aus. Die Bedenken, welche er gegen den Anfang mit dem Würfel äufsert, sind wissenschaftlich unanfechtbar; doch beneide ich ihn um die Primaner, welche selbständig Gewissensskrupel darüber empfunden haben. Für den Lehrer ist aber sein Gang sicher befriedigender. Von vornherein wies ihn dann seine Methode darauf hin, die Sätze über Ebenen und Gerade an bestimmten Körpern finden zu lassen. Aber es entspricht dem Standpunkt der Oberklassen, und für diese ist das Buch auch nur gedacht, nicht für den propädeutischen Unterricht in Untersekunda, dafs diese Sätze dann auch losgelöst von dem Körper ins Auge gefafst und teils so, teils deduktiv auf Körper angewandt benutzt werden. Es ist selbstverständlich, dafs das Buch von einer Generation, aufser in den Hauptaufgaben, nur in wenigen Nebenaufgaben absolviert werden kann. So ist dem Lehrer und der Abwechselung viel Spielraum geboten. Besonders hingewiesen sei noch auf den Abschnitt „schwierigere Aufgaben". Nicht als ob es in den vorhergehenden an solchen mangelte, es sind aber hier hauptsächlich eingekleidete Gleichungen geboten und durch dies Übungsmaterial wird die Algebra in zweckmäfsiger Weise für die Stereometrie nutzbar gemacht. Die Tabellen am Schlufs des Buches sind für die Lösung mancher Aufgaben willkommen, z. B. die log der spezifischen Gewichte und deren Reziproken. Ebenso ist das alphabetische Register am Schlufs zweckmäfsig.

K. Schwerings *Stereometrie* ist in 2. Auflage nicht wesentlich geändert, so dafs auf den früheren Bericht (Jb. VIII, 49) verwiesen werden kann. Dafs das Heft ein vortreffliches Lehrmittel besonders für das Gymnasium ist, soll aber doch noch einmal gesagt werden. Sollte, was entschieden wünschenswert ist, mit der Aufhebung der Abschlufsprüfung eine Änderung der Pensen in dem Sinne eintreten, dafs am Gymnasium der Vorkursus der Stereometrie in II B fortfällt, so ist Schwerings Buch trotzdem benutzbar. Denn hier ist nicht in unwürdiger Weise eine Formelsammlung zum Handwerksgebrauch geliefert, sondern eine fein

durchdachte und den Schüler anziehende Einführung in das gar nicht so leichte dreidimensionale Gebiet geboten.

G. Hauck hat Kommerells *Lehrbuch der Stereometrie* in 8. Auflage wieder mannigfach verbessert. Der Wert desselben wurde schon in früheren Besprechungen Jb. III, B 280, Jb. VIII, 49 hervorgehoben. Die Ausstattung in Druck und Figuren entspricht dem Inhalt.

P. Sauerbecks *Lehrbuch der Stereometrie* ist wohl leider für die Hand des Schülers zu umfangreich, aber ohne Zweifel ein prächtiges Buch nach Inhalt und Ausstattung. Der Verf. will seine Schüler von schriftlichen Ausarbeitungen entlasten, damit die häusliche Arbeitszeit ganz dem nützlichen Zeichnen zu gute komme. Auf dieses zielt nun sein Unterricht in erster Linie ab. So wird unter der Überschrift „parallele Lage von Geraden und Ebenen“ die Parallelperspektive, Zentralperspektive, Ähnlichkeit, Kongruenz, unter „senkrechter Lage von Geraden und Ebenen“, die Orthogonalprojektion und die darstellende Geometrie behandelt. Daran schliefst sich eine recht ausführliche Krystallographie mit Naumannscher Bezeichnung. Die nächsten Abschnitte haben die Überschriften: Vielkant und Kugel, Umdrehungsflächen und Körperberechnungen. In dem vorletzten Kapitel werden die Kegelschnitte und die Abbildungen der Kugel — stereographische, orthographische, Merkator-Projektion — in lichtvoller Darstellung mitbehandelt. Das letzte Kapitel enthält die Guldinsche und Simpsonsche Regel, berechnet Ellipsoid, Rotationsparaboloid und Cylinderhuf. Die Beweise sind klar. Reichliche und verständige Übungsaufgaben, die zum Teil völlig durchgeführt sind, sichern den Besitz des Erworbenen. Auf einer norddeutschen Schule wird leider nirgends die Zeit sein, all das Schöne durchzunehmen; aber dem Buch an sich kann das nicht zum Vorwurf gemacht werden.

Von G. Holzmüllers *Stereometrie* ist der zweite Band, die Berechnung einfach gestalteter Körper enthaltend, erschienen. Da dieser nahezu 500 Seiten, der erste beinahe 400 enthält, und noch ein dritter Band folgen wird, so stellt das Holzmüllersche Werk das ausführlichste Handbuch der Stereometrie dar, das mir bekannt ist. Völlig ausgeschlossen ist es, hier nur eine einigermafsen erschöpfende Wiedergabe des Neuen in dem reichen Inhalt zu geben. Es mufs dafür auf das Vorwort und das Inhaltsverzeichnis verwiesen werden. Einen praktischen Anhang hat das letztere dadurch erhalten, dafs auf die in den einzelnen Kapiteln verstreut vorkommenden Anwendungen im Zusammenhang hingewiesen wird. Die behandelten praktischen Probleme sind in erster Linie der Mechanik und Bautechnik, dann dem Maschinenbau entnommen. Stark berücksichtigt wurde Krystallographie, Physik, mathematische Geographie, Astronomie, Nautik, Kartographie, Geodäsie. Für die darstellende Geometrie bieten die Zeichnungen reiches Material. Auch die Reihenlehre und die Berechnung extremer Werte haben gebührenden Platz gefunden. Von Einzelheiten sei erwähnt: eine weitgehende sphärische Trigonometrie unter der Überschrift „metrische Beziehungen an dreikantigen Ecken“, sehr

hübsche Sätze über das Tetraeder, z. B. die Beziehung zwischen den Höhen (h) und den kürzesten Entfernungen der Gegenkanten (e)

$$\frac{1}{e_a^2}+\frac{1}{e_b^2}+\frac{1}{e_c^2}=\frac{1}{h_1^2}+\frac{1}{h_2^2}+\frac{1}{h_3^2}+\frac{1}{h_4^2}.$$

Wieder eingeführt hat Holzmüller hier die drei Steinerschen Berührungskugeln, welche in den Dachräumen liegen, die durch Erweiterung der Flächen über die Kanten hinaus entstehen. Er nennt die Radien ϱ_a, ϱ_b, ϱ_c und beweist die merkwürdigen Symmetrien zwischen ϱ, ϱ_a, ϱ_b, ϱ_c einerseits, ϱ_1, ϱ_2, ϱ_3, ϱ_4 andererseits, z. B.

$$\frac{1}{\varrho^2}+\frac{1}{\varrho_a^2}+\frac{1}{\varrho_b^2}+\frac{1}{\varrho_c^2}=\frac{1}{\varrho_1^2}+\frac{1}{\varrho_2^2}+\frac{1}{\varrho_3^2}+\frac{1}{\varrho_4^2}.$$

Diese Werte sind aufserdem das Vierfache der obigen $\Sigma\frac{1}{e}=\Sigma\frac{1}{h}$.

Zu der Berechnung des Schiffsortes, die Holzmüller nach verschiedenen Methoden behandelt, sei erwähnt, dafs die aus zwei gleichzeitig gemessenen Sternhöhen wohl die beste ist. Die hierauf bezüglichen Veröffentlichungen Boltes sind aber aus dem Berichtsjahr und konnten Holzmüller nicht bekannt sein, während er eine frühere Arbeit von Bolte (S. 468) erwähnt. Gebührende Anerkennung findet in der Vorrede und in dem Buch das Heinze-Luckesche System und Kommerell-Haucks Stereometrie. Auf Brückners *Theorie und Geschichte der Vielecke und Vielflache* konnte nur hingewiesen werden, da sie gleichzeitig mit dem Holzmüllerschen Werk erschienen.

6. Analytische, synthetische und darstellende Geometrie.

Ganter und Rudios *Elemente der analytischen Geometrie* sind in 4. Auflage erschienen und wurden von F. Schiffner in der ZR. sehr günstig beurteilt. Hier kann auf die früheren Besprechungen Jb. IV, 27, Jb. IX, 39, Jb. XIII, 36 hingewiesen werden, die zu demselben Resultat wie Schiffner kamen.

M. Simons *Analytische Geometrie des Raumes*, Teil I (Sammlung Schubert, Band IX) ging leider verspätet ein und mufs mit dem inzwischen erschienenen zweiten Teil zusammen im nächsten Bericht besprochen werden.

J. Sterba führt in der Msch. zwei Annäherungsformeln der Rektifikation an: Ellipse $u = a\,b\,\pi/(a+b)$ und Parabel $s = 2\,(2\,x+3\,p)\,y : 3(p+\sqrt{y^2+p^2})$.

F. Frech bietet unter dem Titel *Kegelschnittaufgaben in geometrischer Behandlung* zunächst auf einem Doppelblatt die Bilder der drei Kegelschnitte mit den wichtigsten Hilfslinien und sämtlichen Hauptsätzen in Form von Gleichungen, für jeden Kegelschnitt etwa ein Dutzend. Dies Blatt ist ein treffliches Unterrichtsmittel. Für jeden Kegelschnitt sind dann an 30 Aufgaben zum Teil mit voller, meist mit angedeuteter Lösung gegeben. Dies Pensum, wie der Verf. es gethan, in einem Viertel jahr zu erledigen, wird nur in kleinen intelligenten Klassen möglich sein.

Für das Gymnasium ist es aber schon viel, wenn ein Vierteljahr auf synthetische Geometrie der Kegelschnitte verwandt wird; denn die Einführung in die Koordinatenlehre ist als wichtiger nicht zu entbehren. Für Realanstalten bietet das Programm recht Brauchbares.

R. Böger hat seine *Elemente der Geometrie der Lage* nun entsprechend dem Jb. XII, 37 ausgesprochenen Wunsch auch als ein kleines sehr handliches Buch in noch verbesserter Form erscheinen lassen. Für die Beurteilung sei auf die frühere Besprechung verwiesen. Die sorgfältig gezeichneten und sauber reproduzierten Figuren tragen wesentlich dazu bei, das kleine Werk anziehend zu machen. Zur Orientierung für den Lehrer ist das gröfsere Werk *Ebene Geometrie der Lage* von demselben Verf. zu empfehlen.

J. Langes *Synthetische Geometrie der Kegelschnitte* ist in 2. Auflage, abgesehen von einigen Kleinigkeiten, wesentlich dadurch verbessert worden, dafs nunmehr die innere Teilung als positiv bezeichnet wird. Damit ist das letzte Hindernis genommen, dem Werk die schon Jb. VII, 31 in Aussicht genommene Bezeichnung eines „vortrefflichen Lehrbuchs“ für die Realprima zu geben. Im übrigen sei auf die dortige Besprechung verwiesen. Auch im Unterricht habe ich das Buch sehr bewährt gefunden und kann es zur Einführung warm empfehlen.

In einem sich über vier Hefte des KW. erstreckenden Aufsatz hat K. Hertter durch Einführung eines neuen Begriffs *der Dreipunktreihe* einen sehr bemerkenswerten und nach meiner Meinung gelungenen Versuch gemacht, die sonst in der Elementargeometrie ziemlich lose nebeneinanderstehenden Sätze der sogenannten neueren Geometrie in ein System zu bringen. Sind A_1 und A_3 Punkte eines Kreises und liegt M auf der sie verbindenden Geraden, so bilden die Punkte eine Dreipunktreihe und zwar eine „additive“, wenn M auf der Sehne $A_1 A_3$ liegt, eine „subtraktive“, wenn M aufserhalb des Kreises liegt. Das Produkt $MA_1 \cdot MA_3$ heifst die Potenz der Reihe. Behandelt wird dann der Potenzkreis mit dem Radius $r = \sqrt{MA_1 \cdot MA_3}$. Die harmonische Punktreihe ist durch die Gleichung $MA_1 \cdot MA_3 = MA_2^2 = MA_4^2$ definiert. Das vollständige Viereck und Vierseit, die Kegelschnitte, die Sätze des Ceva, Menelaos, Pascal und Brianchon und zum Schlufs das Taktionsproblem sind in die einheitliche Betrachtung zwanglos eingereiht. Die Darstellung ist eine durchaus elementare, so dafs ein Versuch in der Schule mit derselben empfohlen werden kann. Leider wird der Aufsatz nicht vielen norddeutschen Kollegen zugänglich sein.

Ein eingehendes Referat über den Unterricht in der *darstellenden Geometrie* lieferte F. Pietzker in der Hamburger Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen Unterrichts. Da über die Thesen erst in der nächsten Versammlung debattiert werden soll, werde auch der Bericht vertagt, ebenso der über die Gegenthesen von J. Schröder, J. E. Böttcher, E. Gerland, C. Hildebrand, G. Holzmüller, C. H. Müller, R. Schwann und die der städtischen Oberrealschule in Halle.

In einer Besprechung von Peschkas *Darstellender und projektiver Geometrie* in HZ. stellt G. Hessenberg für eine Methodik der darstellenden Geometrie Grundsätze auf: „Vor allen Dingen sämtliche projektiven Sätze voraus. Sie sind allen Projektionen gemeinsam. Dann fort mit den Projektionsarten, die angeblich nur Eine Projektion benutzen. Das A und O unserer darstellenden Geometrie ist und bleibt die Orthogonalprojektion. Jedes technische Objekt wird zuerst durch sie dargestellt. Von zwei notwendig verschiedenen Zentren C_1 und C_2 projizieren wir alle Punkte des Raumes auf zwei nicht notwendig verschiedene Ebenen E_1 und E_2 und bilden beide projektiv auf die Zeichenebene ab. Die Schnittlinie von E_1 mit E_2 bildet sich je nach ihrer Zugehörigkeit zu E_1 oder E_2 im allgemeinen zweimal ab und vermittelt mit den Bildern der Kernpunkte in E_1 E_2 in bekannter Weise den notwendigen linearen Zusammenhang zwischen den Projektionen eines Punktes. Eine Gerade wird dargestellt durch zwei, eine Ebene durch drei ihrer Punkte. Diese Darstellungsweisen sind ausnahmslos eindeutig. Die Kriterien des Ineinanderliegens ergeben sich daraus höchst einfach und in einer für alle Projektionsarten giltigen Weise. Nichts ist verfehlter als das mafslose Betonen der Spuren.“ Hessenbergs Urteil über das Peschkasche Buch geht dahin, dafs es ein grofs angelegtes Handbuch ist, aber nicht für den Selbstunterricht zu empfehlen sei.

Auf F. Schiffners Antrag beschlofs der deutsch-österreichische Mittelschultag einstimmig folgende einheitliche *Bezeichnung in der darstellenden Geometrie:* Wahl derselben Buchstaben mit entsprechenden unterscheidenden Beifügungen für die Raumelemente und ihre Ableitungen (Projektionen, Spuren, Schatten, Drehungen). Kennzeichnung der Projektionen durch oben angefügte Striche, der Spuren durch unten angebrachte arabische Ziffern, der Schatten durch unten angefügte römische Ziffern, der Drehungen durch Einklammerungen und endlich der Umklappungen (Drehungen um 90°) durch den Index O. Demnach wären zu bezeichnen I im Raume und zwar Punkte: A, B, C; Linien: a, b, c; Ebenen: α, β, γ. II Projektionen von Punkten: A′, A″, A‴; von Linien: a′, a″, a‴. III Spuren von Geraden: a_1, a_2, a_3; von Ebenen: α_1, α_2, α_3. IV Schatten von Punkten: A_I, A_{II}; von Linien: a_I, a_{II}. V Drehungen von Punkten: (A), [A]; von Linien: (a), [a]. Wird eine Strecke nicht durch die Buchstaben an ihren Endpunkten bezeichnet, so wähle man $\bar{a}$, beim begrenzten Bogen $\bar{b}$, beim Winkel (Teil der Ebene) $\angle\alpha$. Projektionsebenen werden durch π_I, π_{II}, die Projektionsachsen durch ${}_I x_{II}$, ${}_{II} x_{III}$, ${}_I x_{III}$ angedeutet. Punkte können bestimmt werden durch die drei Koordinaten x, y, z (rechts — links, vorn — rückwärts, oben — unten); Ebenen durch die drei Achsenabschnitte ξ, η, ζ.

G. Müllers *Zeichnende Geometrie*, im Auftrage der Königlich Württembergischen Zentralstelle für Gewerbe und Handel herausgegeben, liegt in 6. Auflage vor. Das Buch ist wohl in erster Linie für die der Zentralstelle unterstehenden Schulen bestimmt, aber es kann dem Lehrer, der an Realanstalten den entsprechenden Unterricht erteilt, wertvolle Fingerzeige

geben. Einen beträchtlichen Raum nehmen die Kegelschnitte ein und in einem Anhang von einigen 20 Seiten werden die cyklischen Linien behandelt. Das Buch will nicht ein Lehrbuch der Geometrie ersetzen, alle Aufgaben beschränken sich auf die Ebene. Die beigegebenen Zeichentafeln sind mustergiltig ausgeführt.

J. Schröders *Elemente der darstellenden Geometrie* bilden den XII. Band der Sammlung Schubert und schliefsen sich würdig den früheren Teilen (vgl. Jb. XIV, 33, 44) an. Der Verf. will in dem vorliegenden ersten Teil seiner darstellenden Geometrie dem Anfänger die grundlegenden Hilfsmittel und Methoden darbieten. Der erste Abschnitt ist der schiefen Parallelprojektion gewidmet, um diese später zur Illustration räumlicher Lagenbeziehungen benutzen zu dürfen. Auch für den praktischen Lehrgang empfiehlt sich diese Vorwegnahme des nur scheinbar Schwierigeren. Die folgenden fünf Abschnitte, die bis zur Durchdringung der Vielflache führen, wenden nur die senkrechte (gerade) Parallelprojektion an. Der letzte Abschnitt ist den Kegelschnitten gewidmet. Hier findet auch derjenige, welcher nur eine zeichnerische Darstellung der Linien zweiter Ordnung nebst ihren wichtigsten Eigenschaften — z. B. konjugierte Durchmesser, Einhüllungskonstruktionen — sucht, kurze ausreichende Belehrung. Text und Figuren zeichnen sich durch Klarheit und Verständlichkeit aus. Ein besonderer Vorzug scheint mir darin zu liegen, dafs bei den grundlegenden Konstruktionen nicht blofs ein typischer Fall berücksichtigt ist, der von dem Anfänger oft nicht in seiner Allgemeinheit richtig aufgefafst wird, sondern mehrere bisweilen alle wesentliche Verschiedenheiten bietenden Lagen. So wird das Buch wirklich dem Suchenden ein wertvoller Ratgeber; denn nicht das Allgemeine, sondern das Spezielle ist in den praktischen Disziplinen oft das Schwierige. Auch die neben den ausgeführten zur Übung gestellten Aufgaben dienen vielfach der Ergänzung des Buches in diesem Sinn. Neben den recht zahlreichen und zum Teil guten Werken über darstellende Geometrie darf das vorliegende einen ganz hervorragenden Platz beanspruchen. Eine ungewöhnlich intensive Unterrichtspraxis gerade auf diesem Gebiet hat den Verf. mit den Bedürfnissen des Schülers und mit den Mitteln, sie zu befriedigen, bekannt gemacht.

F. Smoliks *Elemente der darstellenden Geometrie* sind als Lehrbuch für Oberrealschulen von J. F. Heller neu bearbeitet. Dafs der bekannte Verf. ein gediegenes Werk geliefert hat, ist selbstverständlich. In einem Band von 300 Seiten grofs Oktav ist das Lehrpensum der Oberrealschule einschliefslich der Schattenkonstruktionen und der krummen Flächen vollständig gegeben. Der Anhang über Zentralprojektion und Perspektive ist nur kurz. Text und Figuren sind schön und klar.

In das Gebiet der Kartenprojektionen gehört eine *elementare Behandlung der Mercatorkarte* von G. Holzmüller. Die kurze, klare und korrekte Darstellung hat der Verf. auch in seine eben erschienene Stereometrie (Bd. II) aufgenommen.

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Naturwissenschaft als Ganzes. II. Biologie). — **K. Weise** (III. Physik). — **E. Loew** (IV. Chemie und Mineralogie).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Hoffmann; LS. = Lehrmittel-Sammler, hg. v. Settmacher; PB. = Periodische Blätter f. Realienunterricht u. Lehrmittelwesen, hg. v. Neumann; PZ. = Zeitschrift f. phys. u. chem. Unterricht, hg. v. Poske; UBl. = Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw., hg. v. Schwalbe u. Pietzker.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

A. Lehrverfahren.

Das Verhältnis von *Wissenschaft und Schule* erörterte Schotten. Der Verf. wendet sich zunächst sehr mit Recht gegen die prinzipielle Berücksichtigung von sogenannten praktischen Forderungen, die dem eigentlichen inneren Zweck der höheren Schulen widersprechen, und erwähnt als treffendes Beispiel für die Ungeeignetheit solcher Ansprüche die Beauftragung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit der Vermittelung gehöriger Zahn- und Mundpflege. Sehr schädigend wirke das immer mehr ausgedehnte Vielerleiwissen. „An der Naturkunde soll der Schüler anschauen und denken lernen; auf die Summe der Einzelkenntnisse kommt es weniger an.“ Zur Festsetzung der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Schule betont Schotten zunächst, dafs die Schule wenige Fächer, die aber gründlich betreiben müsse. Die Lehrpläne sind, dem oben Gesagten gemäfs, vielfach aus praktischen Gesichtspunkten heraus aufgestellt worden; es durchweht sie kein wissenschaftlicher Geist. Das Fachlehrertum ist ja wissenschaftlich berechtigt, allein es müssen die sich aus seiner Ausdehnung ergebenden Schäden durch regulierende Aufsicht behoben werden. Verf. betont weiter, wie die Schulmethodik oft von der der Wissenschaft abweichen müsse, wie die Forderung des Eingehens auf jede Schülerindividualität falsch sei. Unser Unterricht mufs mehr Sachunterricht werden. Weiter polemisiert Schotten gegen die Ausmerzung des Linnéschen Systems, sagt freilich bald darauf: „Die methodische Behandlung

auf der Schule darf selbstverständlich nicht im Gegensatz stehen zu den wissenschaftlichen Ergebnissen und Thatsachen.“ — Pietzker stellt *Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkt* einander gegenüber. Gegen das Vorwalten des ersteren auf der bisherigen Schule legt er Verwahrung ein, indem er an treffenden Beispielen zeigt, dafs gerade der zielbewufste naturkundliche Unterricht geeignet ist, eine moderne und ideale Bildung zu verleihen. — Fischers Buch über *Das alte Gymnasium und die neue Zeit* geht in seinen historischen Abschnitten mehrfach auch auf die Naturwissenschaften ein. So betont er z. B. stark die Grenzen des Naturerkennens, und er hält der zersplitternden Wissenschaftlichkeit der neuesten Zeit den Wert des künstlerischen Prinzipes eines Humboldt entgegen. In seinen Grundzügen einer neuen Gymnasialverfassung wird mit Recht betont, dafs für das Gebiet der Naturwissenschaften vor allem das Stichwort „non multa, sed multum“ zu gelten habe. Die Auswahl des Einzelstoffes ist nebensächlich, überall ist Gelegenheit, allgemeine Gesetze zu entwickeln, die die Welt als Kosmos begreifen lehren. Sodann darf unser Unterrichtszweig nicht vergessen, dafs eine sinnige Naturbetrachtung sein wesentliches Ziel ist. Was der Verf. über die Methodik im einzelnen sagt, entspricht durchaus den jetzt herrschenden Anschauungen. In seinem Entwurf eines Lehrplanes will er der „Naturbeschreibung“ je eine Stunde in V und U II, je zwei in IV, U III und O III, der Physik (einschliefslich Chemie) eine in U II und dann je zwei zugewiesen wissen. — Fritze beurteilt in seinem Aufsatz über *Das sogenannte Reformgymnasium* die Naturwissenschaften folgendermafsen: „Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern . . . . . ist nicht jene reiche Mannigfaltigkeit der sprachlichen Erscheinungen eigen, ihre Gebilde sind starrer und entbehren der individuellen Lebendigkeit, sie sind fertige, keiner Veränderung fähige und keiner Innerlichkeit teilhaftige Erzeugnisse der Natur, deren Verwendung nach mechanischen Gesetzen erfolgt.“ Ein Kommentar ist wohl überflüssig.

Steinmanns Programmabhandlung *Über die Ausbildung der Studirenden der Mathemathik und Naturwissenschaft für das höhere Lehramt* (s. Jb. XIV, 1) betont zunächst die lebhafte Bewegung, die sich infolge der wachsenden Anteilnahme der Naturwissenschaft an der geistigen Bildung der Nation auf dem Gebiet der Vorbildung naturwissenschaftlicher Lehrer geltend gemacht hat. Zunächst kamen die akademischen Lehrer der Mathematik und der Erdkunde den Bedürfnissen der zukünftigen Mittelschullehrer entgegen, jetzt folgen die Vertreter der eigentlichen Naturwissenschaft. Sehr wichtig ist die Frage nach der gesamten Anordnung des Studienganges. Für seine notwendige möglichst allseitige mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung bringt der Studierende vom Gymnasium wenig mit; besonders leidet er unter dem geringen Mafs französischer und dem häufigen Fehlen englischer Sprachkenntnisse. Die Abiturienten der Realanstalten sind genügend vorbereitet, ausgenommen auf dem Gebiete der alten Sprachen. Es erscheint erforderlich, eine Vor-

und Ergänzungsprüfung einzurichten, in der der Kandidat die Ausfüllung der sprachlichen Lücken nachweist, und die Universität mufs ihn durch die Veranstaltung von Elementarkursen diese Lücken auszufüllen in den Stand setzen. Sodann leiden die Prüfungsbestimmungen an dem Übelstand, dafs sie durch die Aufstellung ihrer Fächer keine allseitige Ausbildung gewährleisten. Verf. weist das an den Bestimmungen Preufsens, Badens, Bayerns, Württembergs, der Schweiz und Frankreichs nach. Der Lehrer der Mathematik und Physik kann z. B. die Biologie und Erdkunde in seinem Studium völlig vernachlässigen, ohne im Examen einen Mangel zu zeigen. Der Universitätsunterricht kann nun hier dadurch einsetzen, dafs er nicht etwa seine Vorlesungen im Niveau herabsetzt — das höchste Ziel, selbständige Forscher heranzubilden, mufs wie bisher fest im Auge behalten werden —, wohl aber Erweiterungen derart erfährt, dafs einführende Vorlesungen in allen Fächern, die dem Mittelschullehrer wichtig sind, gehalten werden. Steinmann schlägt 16 solcher (etwa 2—4stündigen) Vorlesungen vor. Sie würden die Brücke vom Gymnasial- zum Hochschulunterricht bilden. Ihnen müssen sich in allen Fächern seminaristische Übungen anschliefsen. Auf diese Weise vorbereitet, kann die Vorprüfung (entsprechend der des medizinischen Studiums) etwa nach vier Semestern abgelegt werden. Verf. erörtert im einzelnen die Fächer dieser Prüfung und ihren Umfang. Der Schlufs des Studiums wird besonderen Fächern gewidmet, und die Schlufsprüfung wählt eine der folgenden Fächergruppen aus: Mathematik und Physik, Physik und Chemie, Biologie und Geologie. In dieser Prüfung, die nicht vor acht Semestern erfolgt, wird auch in Philosophie, Pädagogik und im Freihandzeichnen geprüft, und an die Stelle der Haus- treten möglichst Klausurarbeiten. — Es ist eine Fülle beherzigenswerter Vorschläge, die Steinmann darbietet.

Twiehausens *Naturgeschichtlicher Unterricht, 2. Abteilung,* ist ein unveränderter Abdruck der vorangehenden Auflage; vgl. daher Jb. XIV, 2. — Pachels Aufsatz: *Sollen wir unsern Kindern Naturwissenschaft lehren?* giebt die Erfahrungen eines „Landwirtes", die für die Bejahung der Frage lebhaft eintreten lassen.

Zwei *Standesfragen* betreffen Niefsens *Gymnasialkanzlei* und der Artikel *Direktor und Fachmann.* Niefsen betont mit Recht die Übelstände, die sich aus dem Mangel eines Präparators oder geschulten Dieners für die Verwaltung der Sammlungen ergeben, der den verwaltenden Lehrer zwingt, Reinigung, Umordnung, Etikettierung u. s. f. selbst zu unternehmen. Der letztgenannte beklagt die geringe Möglichkeit für den Mathematiker oder Naturwissenschaftler, vor allem für den Biologen, Direktor zu werden.

B. Lehrmittel.

Die neue Bearbeitung des **Lehrbuches** von Martin *(Naturgeschichte)* lag dem Berichterst. nicht vor.

Als **Anschauungsmittel** für die weitesten Kreise müssen die Naturdenkmäler gelten. Das lebhafte Interesse, das sich neuerdings für ihre Aufnahme und Erhaltung bemerkar gemacht hat (s. Wetekamp Jb. XIII, 10 und Conwentz Jb. XIV, 25), ergreift immer weitere Kreise, und in Preufsen treten auch sämtliche Behörden eifrig für die hier in Frage kommenden Bestrebungen ein. Diese haben die Wetekampschen Anregungen aufgegriffen und unter Heranziehung aller beteiligten Ministerien sowie des genannten eine *Konferenz über die Frage der Erhaltung von Naturdenkmälern* veranstaltet. Sie sollen einen *deutschen Nationalpark* zu schaffen beabsichtigen, der etwa auch Wisent, Elch, Biber, Luchs, Nörz, Wildkatze usw. enthielte. Friedel erscheint das mit Recht undurchführbar zu sein. Nachahmenswert dagegen sei das Freiland-Museum in Skansen bei Stockholm. Auch auf die Vegetation sei dabei gebührend Rücksicht zu nehmen. In kleinem Mafsstabe hofft Friedel ein solches Museum mit Bärenzwinger und Wolfsschlucht beim neuen märkischen Museum zu Berlin anzulegen. Ein Freiland-Vivarium besteht dort im Humboldthain. Berichterst. besucht dieses mit seinen Schülern von Zeit zu Zeit; es ist, verbunden mit der daneben aufgestellten geologischen Wand, ein gelegentlich brauchbares Unterrichtsmittel. Friedel hat ferner die Bestrebungen, die dem *auf Gegenstände der Natur, insbesondere Bäume, ausgedehnten Denkmalsschutz* gewidmet sind, zusammengestellt, und macht mannigfache beherzigenswerte Vorschläge für geeignete schutzbedürftige Holzgewächse. Über *die Naturmerkwürdigkeiten der Mark* insbesondere sprach Zache, indem er auf die geologischen, floristischen und faunistischen Eigentümlichkeiten dieser Landschaft einging. Ferner sei betont, dafs Jentzsch einen *Nachweis der beachtenswerten und zu schützenden Bäume, Sträucher und erratischen Blöcke in der Provinz Ostpreufsen* veröffentlicht hat, und schliefslich, dafs sich 1900 ein Verein zum Schutz und zur Pflege der Alpenpflanzen (s. Bindel, *Bericht* usw.) bildete, der bereits sehr rasch Ausdehnung gewonnen hat.

Über **Neubauten** höherer Schulen liegen folgende Berichte vor. Die *Beschreibung des neuen Schulgebäudes des Realgymnasiums zu Essen* von Guckuck läfst erkennen, dafs aufser je einem Hörsaal für Physik und Chemie mit je einem Nebenraum ein chemisches Laboratorium und ein Sammlungsraum für die naturkundlichen Sammlungen vorhanden sind. *Das neue Gebäude der Oberrealschule zu Marburg a. d. Lahn* enthält nach Knabe ein physikalisches Lehrzimmer mit Vorbereitungs- und Sammlungsraum, ein chemisches Lehrzimmer mit Vorraum, ein chemisches Laboratorium mit Vorzimmer und zwei „Sammlungszimmer“. Aus dem Bericht von Lener über *Bau, Einweihung und Eröffnung des K. K. Franz Josef-Gymnasiums* zu Hall in Tirol entnehmen wir, dafs in dem bisherigen Gebäude das „sogenannte Naturalienkabinet ein Bretterverschlag auf dem Hausgang“ war. Über die Einrichtungen des neuen (in der Abbildung sehr stattlichen) Gebäudes wird nichts mitgeteilt.

Schwabs *Beschreibung des Neubaues des K. K. Staats-Obergymnasiums in Laibach* erwähnt einen Physiksaal.

Als „Zentralorgan für Bau, Einrichtung und Ausstattung der Schulen usw." erscheint seit 1899 die Zeitschrift *Das Schulhaus*, herausgegeben von Vanselow. Herberich bespricht sie in ZbR. VIII, 324 günstig.

C. Hilfsmittel.

Der Beginn des neuen Jahrhunderts hat der *Litteratur* viele Rückblicke auf das vergangene geschenkt. Frankes *Schilderung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert* geht auf dessen astronomische und vor allem physikalische Entdeckungen ein, in deren Mittelpunkt der Satz von der Erhaltung der Energie steht. Van 't Hoff *(Über die Entwickelung u. s. f.)* setzt in überaus lichtvoller Weise die Errungenschaften für die drei mathematischen Grundwissenschaften, die der Quantität, die Analysis, die der Dimension, die Geometrie, und die des Zeitfaktors, die Mechanik, sowie für die beiden experimentellen Naturwissenschaften, Physik und Chemie, auseinander. Die im 19. Jahrhundert erarbeiteten Gesetze werden scharf formuliert. Es kann nur empfohlen werden, die Schrift selbst sorgfältig zu lesen. Reinke *(Die Entwickelung der Naturwissenschaften usw.)* geht auf die Descendenztheorie und weiter auf die Assimilations- und Dissimilationsvorgänge der Pflanzen ein. S. ferner Hertwig weiter unten.

Auch die stark angewachsene Goethe-Forschung berührt natürlich unser Gebiet. Molisch schildert *Goethe als Naturforscher*, seine botanischen, osteologischen, meteorologischen, mineralogischen, geologischen und physikalischen Untersuchungen und Entdeckungen. Schiff geht nicht allein auf *Goethes naturwissenschaftliche Forschungen* ein, sondern auch auf *ihre Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht*. Recht ausführlich wird der naturwissenschaftliche Werdegang Goethes geschildert, die wachsende Anteilnahme an unseren Wissenschaften dargestellt, und werden seine Forschungen auseinandergesetzt. Unter diesen stehen die biologischen ja an erster und hervorragender Stelle. Goethe giebt aber nicht nur selbst ein Vorbild für wirksames Lernen, sondern hat auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht durch That und Schrift vielfach gewirkt. Brafs erörtert *Goethes Anschauung der Natur* als *die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen in Entwickelung und Wandlung*. Auch diese Schrift bietet des Interessanten genug. Sieht man doch, wie die Weltanschauung unseres grofsen Dichters, je älter er wurde, umsomehr durch die Naturwissenschaften bedeutsam beeinflufst und charakteristisch fortentwickelt wurde. — Zwei vortreffliche Biographieen sind die von *A. v. Humboldt* und *L. v. Buch* von Günther. Da die Bedeutung beider Männer ja keineswegs nur historisch ist, dürfte sich dieses Werk für ältere Schüler als Prämie gut eignen.

Der Beachtung sehr empfohlen sei Schulte-Tigges *Philosophische*

Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage, zunächst für sorgsames Selbststudium, dann aber auch für einen Versuch in der Prima eines Realgymnasiums; s. auch Holzmüller, *Über eine neue philosophische Propädeutik*, sowie Jb. XIV, Deutsch, 69. Schulte-Tigges behandelt in seiner Methodenlehre (erster Teil) als Einleitung das Ziel der Naturwissenschaft und den zu ihm führenden Weg, geht dann auf Beobachtung und Experiment, Naturgesetz, Induktion, Kausalgesetz und Hypothese, Deduktion ein. Der zweite Teil behandelt die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens.

Auf die Zeitschrift *Aus der Heimat*, das Organ des deutschen Lehrervereins für Naturkunde, sei hingewiesen.

II. Biologie.

1. Der gesamte biologische Unterricht.

A. Lehrverfahren.

Von neuen *deutschen* **Lehrplänen** ist, da der zu Ostern 1901 in Preufsen eingeführte unser Fach unberührt läfst (s. z. B. *Neuordnung des höheren Schulwesens in Preufsen;* es kommt in U II der Realanstalten eine Stunde Physik in Fortfall), nur der seit Ostern 1900 im *Grofsherzogtum Hessen* für die *Realschulen* in Geltung getretene zu nennen; vgl. H., J. *Lehrplan* usw. Es werden in den untersten fünf der sieben Klassen dieser Schulgattung (in VI, V, IV, IIIb und IIIa) je zwei Stunden „Naturgeschichte“ unterrichtet.

Aus *Ungarn* liegt eine *Verordnung des Kgl. ungarischen Ministers* usw. *vom 6. Mai 1899* vor, die für den biologischen Unterricht (vgl. Jb. XIII, 4 Kemény) die Einführung eines vorbereitenden Lehrkurses des naturgeschichtlichen Unterrichts auf der niederen Stufe des Gymnasialstudiums betont, „von dessen Richtigkeit und Zweckmäfsigkeit heute bereits jeder Pädagoge überzeugt ist“. Eine zweite Neuerung sei die anders angeordnete Einteilung der systematischen Behandlung des naturgeschichtlichen Unterrichts am Gymnasium. Die Betonung der Chemie und der auf sie folgenden Physik habe es mit sich gebracht, dafs die Biologie um eine Klasse tiefer gestellt werden mufste.

In sehr dankenswerter Weise bringt die ZaU. zum ersten Mal eine Zusammenstellung zuverlässiger Nachrichten über *deutsche Schulen im Auslande*. Sie sind keineswegs stets Volksschulen, sondern entsprechen zum Teil, da sie fremde Sprachen, oft auch Latein, treiben, Realschulen oder den Unterbauten humanistischer und realer Gymnasien. *Die evangelische deutsche Schule in Alexandrien*, die in drei Abteilungen acht Schuljahre umfafst, betreibt vom dritten Schuljahr ab obligatorisch Naturgeschichte, für die Anschauungsbilder vorhanden sind. *Die deutsche Schule in Kairo*, die gleichfalls für das 6. bis 15. Lebensjahr eingerichtet ist, lehrt Natur-

geschichte nach Pokorny-Fischers Lehrbüchern. *Die drei Regierungsschulen in Deutsch-Ostafrika* in Tanga, Dar-es-Salaam und Bagamoyo, deren Schüler zwischen dem 6. und dem 35. Lebensjahr stehen, lehren, wie auch die westafrikanischen, Naturkunde. In Nkarungo am Kilimandjaro befindet sich *eine evangelische Missionsschule.* Es ist eine Nachmittagsschule; zweimal wöchentlich werden in kurzen Aufsätzen auf der Schiefertafel Gegenstände beschrieben, u. a. die Banane, die Kolokasie, Termiten, Heuschrecken. Auf *der deutschen Schule in Johannesburg (Transvaal)* wird Naturkunde in zwei Stunden während des 3., des 4. und des 5. Schuljahres gelehrt. *Die Schule der deutschen Tempelgemeinde in Haifa (Palästina)* umfafst vier Klassen mit acht Schuljahren. Naturgeschichte befindet sich unter ihren Lehrfächern, wie unter denen der *deutsch-brasilianischen Schule in St. Paulo. Die deutsche Schule in Belgrano (Argentinien),* besteht aus drei Vorschulklassen und fünf Klassen der höheren Stufe. Für diese letztere steht auch Naturgeschichte auf dem Lehrplan. Der Unterricht wird durch eine reichhaltige Sammlung, der auch ein menschliches Skelett angehört, unterstützt.

Über das *Ausland* ist folgendes zu berichten. Nach einem Bericht von Grofskopf *Über das Volksschulwesen im Grofsherzogtum Luxemburg* wird dort den Naturwissenschaften wenig Beachtung geschenkt. Es giebt dort Kinderbewahranstalten, Primär- (6 Jahre), Oberprimär- (3 Jahre) und Fortbildungsschulen. Nur auf den Primärschulen können die Anfangsgründe der Naturwissenschaften gelehrt werden, allein in der Hauptstadt z. B., wo die Natur ohnedies zurücktritt, geschieht das nicht, sondern man verweist auf den Ersatz durch Lesestücke. Bei der Aufnahmeprüfung in die Normalschulen, die die Lehrer auszubilden haben, ist gleichwohl Naturkunde Prüfungsgegenstand, auch wird sie auf ihnen drei Jahre gelehrt. *Das neue Volksschulgesetz in Dänemark* führt die Naturkunde nur fakultativ ein. Wetekamp erörtert in seinem Aufsatz *Zur Schulreformbewegung in den skandinavischen Ländern* das Programm einer zu errichtenden Schule der „Dänischen Gesellschaft". In der neunklassigen Grundschule kommen bei 42 Wochen Unterricht auf die Naturgeschichte 14, 14, 14, 31, 53, 53, 84, 84 und 84 Stunden, und je zwei Stunden wöchentlich sind auch den Realklassen und der untersten der drei Gymnasialklassen, die auf die Grundschule folgen, zugewiesen. Die selbständige Beobachtung wird ausdrücklich betont. Über *Das norwegische Volksschulwesen in seiner Neubegründung nach den Gesetzen von 1889, 1892, 1894 und 1896* berichtet Kobel, dafs die Volksschule in drei Abteilungen zerfällt, deren erste Schüler von 7—10, zweite solche von 10—12 und dritte solche von 12—14 Jahren aufnimmt. In den beiden oberen Abteilungen wird Naturkunde gelehrt, in der dritten ist mit ihr Gesundheitslehre verbunden, die ausdrücklich auch den Kampf gegen den Alkohol zu führen hat. Heins Schilderung des *Erziehungswesens in Schottland (II. Höhere Schulen)* betont, dafs in keiner der vier Abteilungen, auch nicht in der „wissenschaftlichen", in die die Grammar Schools

(unsere Gymnasien) eingeteilt werden, biologische Naturwissenschaften Unterrichtszweig sind. Auch für die Endowed, High und Higher Grade Schools wird nirgends etwas von Biologie erwähnt. Sie scheint, wenn überhaupt vorhanden, auf die Elementarstufen beschränkt zu sein. Schäffer erörtert *Die Schulfrage in Frankreich* nach Ribots La réforme de l'enseignement secondaire. Diese gipfelt in drei Vorschlägen, deren einer die neueren Sprachen und die Naturwissenschaften als Hauptfächer annimmt. Die letzteren werden in die Comtesche Reihenfolge gebracht: Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Biologie, Soziologie. *Aus dem italienischen Schulwesen* ist zu erwähnen, dafs die dortigen Realschulen ihrem Namen „technische Schulen" jetzt wirklich entsprechen und als dreiklassige Fortbildungsschulen, die auf die Volksschulen folgen, für das 16. bis 19. Lebensjahr berechnet sind. Es giebt vier Formen dieser Schulen, solche allgemeinen, landwirtschaftlichen, kaufmännischen und gewerblichen Charakters. Den Naturwissenschaften sind in den beiden obersten Klassen (II und III) dieser Schulen je zwei (allgemeine) oder je drei (die drei anderen Formen) Stunden zuerteilt. Die *Scuola internazionale delle Famiglie Protestanti in Milano* umfafst acht Klassen mit 9- bis 10jährigem Kurs. Vom vierten Schuljahr ab tritt Naturgeschichte ein. Hilgard und Menge besprechen die beabsichtigte *Reform der höheren Schulen (des Mittelschulwesens) in Griechenland.* Bisher folgten auf drei Jahre Volks- drei Bürgerschule und vier Gymnasium. Jetzt soll die Volksschule vier und die Bürgerschule (jetzt Gymnasium) fünf Jahre umfassen, worauf noch drei Jahre folgen, die entweder den humanistischen oder den realistischen Fächern vorzugsweise gewidmet sind. Es entstehen somit zweierlei Schulen mit achtjährigem Kurs, die aus dem fünfklassigen Gymnasium und dem dreiklassigen philologischen oder pragmatischen Lyceum zusammengesetzt sind. Die Stundenzahlen, die (wöchentlich) in den fünf Klassen des Gymnasiums den Naturwissenschaften (insgesamt) gewidmet sind, sind zwei, zwei, zwei, drei und drei, und auf dem philologischen Lyceum werden je drei, auf dem pragmatischen je fünf Stunden in diesen Fächern unterrichtet. Es ist dadurch auf den philologischen Anstalten die Zahl der Stunden von 16 auf 21, auf den pragmatischen von 20 auf 27 gestiegen. Weiter soll ein Mitglied des neunköpfigen dem Kultusministerium angegliederten Schulkollegiums ein Naturwissenschaftler sein, und von den acht Schulinspektoren sollen zwei diesem Fache angehören. *Über das Schulwesen Chiles* berichtet Tuczeck, dafs auf den unsern Oberrealschulen vergleichbaren Lyceen erster Ordnung (mit neunjährigem Kurse) im vierten und fünften Schuljahr je drei, im sechsten und siebenten je zwei Stunden Naturkunde gelehrt wird. Ferner stehen auf dem Lehrplan des achten und neunten je zwei Stunden „Biologie und Hygiene", und zwar sollen im achten Anatomie, Histologie und Physiologie des Menschen behandelt werden, im neunten die Prinzipien der Biologie, Einflufs von Luft, Wasser, Nahrungsmitteln, Kleidung, körperlichen Übungen auf die Gesundheit des Menschen und die Ursachen der Krankheiten.

Die neue württembergische **Dienstprüfung** *der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrersstellen* vom 9. Juni 1900 betrifft nach Herzog die bisherige Kollaboraturprüfung. Die oben genannten Stellen sind die Hauptlehrstellen an den untersten Klassen mehrklassiger Latein- und Realschulen, sowie an der VII und VI gröfserer Gelehrten- und Realschulen. Die Vorbildung wird auf einem Volksschullehrerseminar unter Ausbildung in der lateinischen und französischen Sprache oder in den Oberklassen höherer Lehranstalten erworben. Zu den unerläfslichen Prüfungsfächern gehört Naturgeschichte. Die Prüfung findet schriftlich und mündlich statt; vgl. Jb. XIV, 8. Es mufs in jener eine genauere Kenntnis der Zoologie oder Botanik mit besonderer Berücksichtigung der einheimischen Tier- beziehungsweise Pflanzenwelt nachgewiesen werden. Ihr schliefst sich die „mündliche Kenntnis“ (!) des Wichtigsten aus den beiden anderen Naturreichen an; auch hier wird die Heimatkunde berücksichtigt. Die Themata der *Reallehrerprüfung 1898* lauteten: „Man zähle die Bäume auf, welche den Hauptbestand des deutschen Waldes ausmachen, nenne die Familien, in welche sie gehören und beschreibe insbesondere diejenigen näher, welche in die Familien der Koniferen zu stellen sind.“ „Es ist die Wechselbeziehung zwischen Pflanze und Tier, soweit sie die Befruchtung der ersteren betrifft, näher zu beschreiben.“ „Man führe an der Hand der Einteilung des Tierreichs in verschiedene Stämme die bei uns vorkommenden Süfswassertiere an mit Bezeichnung der Ordnungen, in welche sie gehören.“ „Man schildere den Bau der Mundwerkzeuge der Insekten und gebe an, wie sich dieselben bei den verschiedenen Ordnungen verhalten.“

Eine zusammenfassende Darstellung der **Didaktik und Methodik** *der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart mit Anschlufs an Lehrproben* hat May erscheinen lassen. Es wird die historische Entwicklung seit Lüben und der Abschlufs durch Junge dargestellt, dessen Methode gerechtfertigt und als Mittelpunkt einer ganzen Reihe von methodologischen Fragen und Erörterungen festgehalten. Auch die Nebenfragen des Lesebuches und der Schülerbibliothek finden Besprechung. Wenn auch die Schrift für den Volkslehrerstand bestimmt ist, so wird man in ihr doch auch eine für unsere Zwecke brauchbare Zusammenstellung des heute zusammengebrachten Materiales erkennen können. In ganz gleichen Bahnen bewegt sich Kohlmeyers Broschüre über *Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterricht.* Auch Kahl *(Lebensgemeinschaften)* basiert durchaus auf Junge. — Man ersieht aus diesen und ähnlichen Aufsätzen, wie sie die für die Volksschule bestimmte Litteratur in ziemlich grofser Anzahl bringt, dafs für diese Schulgattung die Zurückführung der Jungeschen Gedanken auf das brauchbare Mafs noch nicht soweit gediehen ist, wie auf dem Gebiet der für die höheren Schulen erscheinenden pädagogischen Litteratur. Es ist das, nebenbei gesagt, eines der leider sehr häufigen Zeichen für den Umstand, dafs die Pädagogik der Hochschulen, die der höheren (Mittel-) Schulen und die der

Volkslehranstalten noch keineswegs in genügenden Austausch ihrer Gedanken und Erfahrungen getreten sind. — Pullitzers *Beiträge zur Methodik der Naturgeschichte* sind für den Unterricht in der österreichischen Volksschule bestimmt. Die Verfasserin geht vor allem auf den Zusammenhang von Körperbau und Lebensweise ein und giebt Beobachtungsaufgaben, sowie Handzeichnungen als Vorlagen für die Wandtafel. — Die *Weiterführung der Reform der höheren Schulen* in Preufsen, die durch den Königlichen Erlafs vom 26. November 1900 ins Werk gesetzt worden ist, betont für die biologischen Naturwissenschaften die Belebung des Unterrichts durch häufigere Exkursionen. Berichterst. hat über diese Frage sich im Jb. XII, 5 geäufsert. — Hotzel betrachtet *die Lehrstoffe der zweiten Realschulklasse im Lichte der Konzentration*. Die Mathematik kann insofern der Biologie helfen, als z. B. durch das Heranziehen der Näherungswerte der stetigen Teilung die Vorstellung von der Blattstellung und den Fruchtformen vertieft werden kann. Sehr vielfache Beziehungen bestehen zur Erdkunde. Die Physik findet in der Mechanik der belebten Körper eine ganze Reihe brauchbarer Beispiele für Hebel, Rolle usw. und in der Optik und Akustik Anschlufs an die Sinnesorgane. Der *ausführliche Lehrplan des Gymnasiums zu Birkenfeld* geht über die Angaben anderer Jahresberichte nicht hinaus. — Zeitschel *(Schulreformatorisches)* warnt vor den Verlockungen zu interessanten Abschweifungen, vor einer Polypragmosyne. Dafs der Stoff noch nicht genug gesichtet worden ist, erzeugt die geringen bleibenden Erfolge unseres Unterrichtes. Übrigens mufs der Mafsstab für das Land und die Städte, namentlich die gröfseren, verschieden bemessen werden. Innerhalb eines festzusetzenden Maximums des Zieles wird immer noch Spielraum genug bleiben. — Franks Vortrag über *die Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts* betont seine ethisch-ästhetische, geistbildende und praktische Aufgabe, lehnt seine Verquickung mit Mineralogie, Chemie oder Physik ab, fordert die Bevorzugung der heimischen Naturkörper, die Anleitung zu eigenen Beobachtungen und stellt als Ziel die Gewinnung von Lebens-, Natur- und Kulturbildern hin. Gerischer eröffnet seine *naturgeschichtlichen Lehrproben* mit dem Thema des Haselnufsstrauches. Berichterst. kann sich jedesmal, wenn er eine der jetzt so sehr beliebten „Lehrproben“ (s. auch z. B. May oben S. 9) durchgesehen hat, der Ansicht nicht erwehren, dafs derselbe Gegenstand auch auf vielerlei andere Art behandelt werden könnte. Es wäre bedauerlich, wollte der Lehrer auch nur einen Stoff in unabänderlich feste Form festlegen, und nicht auf das stets wechselnde Schüler- und Anschauungsmaterial jedesmal Rücksicht nehmen. Wenn irgendwo, so führen auch hier wenigstens mehrere Wege zum Ziel.

Viele seiner seit Jahren durchdachten und bewährten Erfahrungen stellt Kraepelin als *Aphorismen über den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften* zusammen. Sie sind, da sie durchweg auf dem Boden erfolgreichsten eigenen Schaffens stehen, in ganz hervorragendem Mafse beachtens- und beherzigenswert. Nur unter voller Berücksichtigung

der Anatomie, Physiologie, Ökologie, Embryologie, Phylogenie und Biogeographie ist ein volles Verständnis der uns umgebenden organischen Welt denkbar. Ohne dieses kann kein Mensch als gebildet erachtet werden. Die Schule mufs ihm die zur Erreichung dieses Verständnisses notwendigen Grundlagen geben. Namentlich für die Grofsstädter bedarf es hierfür besonderer Mafsnahmen. Das Leben selbst in der grofsartigen Mannigfaltigkeit seiner Entwicklung und Bethätigung mufs erklärt werden. An den Unterricht in den Unterklassen mufs sich ein wöchentlich zweistündiger in den Oberklassen anschliefsen. Dieser Unterricht ist vor allem für die Berufsarten wichtig, die nicht im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften bleiben, also für die Theologie, Jurisprudenz und klassische Philologie. Die Hypothese ist auch in der Schule dort notwendig, wo die Wissenschaft sie nicht entbehren kann. Als vorwiegend induktive Wissenschaft bildet die Naturwissenschaft eine notwendige Ergänzung der anderen Disziplinen. Der Unterricht in der Biologie mufs, zumal bei den wenigen ihm gewidmeten Stunden, durchaus in den Händen eines erfahrenen Fachmannes ruhen. Es ist ein grofser Übelstand, dafs die „Nebenfacultas“ der Biologie für den Schulunterricht genügt. Die Erwerbung nützlicher Kenntnisse ist kein Lehrzweck. Das System bilde die Grundlage. Die Schilderung von Lebensgemeinschaften darf höchstens den Schlufs des Unterrichtes bilden. — Die spezielle Methodik der Zoologie hat mit einem propädeutischen Anschauungsunterricht einzusetzen, dann sind die grofsen systematischen Kategorieen zu entwickeln und zwar in absteigender Folge. Die Charaktere eines aufgeführten Beispiels sind scharf nach ihrer Wichtigkeit, also nach ihrem Giltigkeitsumfang zu systematisieren. Doch stehen die morphologischen Merkmale in zweiter Linie. In den Vordergrund müssen die Lebensgewohnheiten u. dgl. treten. Erst wenn die Wirbeltiere genügend behandelt sind, schreite der Unterricht zu wirbellosen Tierstämmen weiter. Die sogenannten konzentrischen Kreise sind verwerflich. Auf den systematisch-biologischen Kursus folgt der anatomisch-physiologische. Ihnen beiden müfste sich auf der Oberstufe ein dritter anschliefsen, der die Beziehungen der Tierwelt zur anorganischen, zur Pflanze und zum Mittier erörtert, einen Einblick in die Werkstatt des werdenden Organismus giebt und ein Bild der historischen (geologischen) Entwickelung der Tierwelt entwirft. — Für die Botanik erscheint als notwendig, dafs der Anfangsunterricht im Prinzip anders zu gestalten ist als in der Zoologie. Denn einmal sind die pflanzlichen Organe ausgeprägt individuell und äufserlich, zweitens ist das pflanzliche Leben gegenüber dem tierischen ganz eigenartig. Die Botanik kann daher mit den leicht zu kategorisierenden Organen beginnen, also mit dem morphologisch-physiologischen Kursus, neben dessen Endstadium die Systematik zugleich begonnen wird. Für sie gilt im allgemeinen das für die tierische gesagte. Es läfst sich erreichen, dafs der Schüler die etwa 40—50 Familien seiner Heimat kennen lernt. Als Posterius kann dann auch hier die Kenntnis biologisch oder wirtschaftlich wichtiger Einzel-

formen folgen. Die Einrichtung von Herbarien sei obligatorisch. Exkursionen seien regelmäfsig zu veranstalten, gelten aber, namentlich auch im Lehrplan, als Unterricht. Disziplin und Methodik sind auf ihnen natürlich andere als in der Klasse. Auf die Siphonogamensystematik folgen die Anatomie und die Physiologie, dann erst die niederen Pflanzentypen. Den Schlufs der Botanik bildet ein Kursus, der dem Oberkurs der Zoologie entspricht.

Eine besondere Frage, die der Zulassung oder Fernhaltung des Geschlechtlichen in dem biologischen Unterricht, behandelt Petelenz im Anschlufs an einen Vortrag Kemény s über den Kampf gegen die Sinnlichkeit. Er ist der Ansicht, dafs mit der bisherigen Prüderie zu brechen sei, und bezieht sich auf seine 1894 ausgesprochenen Ausführungen, die sich über Zeit und Ort der Einführung des Geschlechtlichen verbreitet haben. Dem Beschlufs des Krakauer Landesschulrates, der sich mit sieben von zwölf Stimmen für die bisherige Fernhaltung dieser Seite des tierischen Lebens aussprach, kann sich aber Berichterst. nur durchaus anschliefsen. Die Erörterung der Geschlechtsfrage und der damit verbundenen geschlechtlichen Fortpflanzung kann bei den Moosen oder Algen wohl gestreift werden, mufs aber für die Tiere ausgeschlossen bleiben. So wichtig für den heranwachsenden Menschen beiderlei Geschlechtes eine rechtzeitige Belehrung hierin ist, und — das wissen die Ärzte am besten — so grofse Schäden aus der künstlich erhaltenen Unwissenheit in diesen Fragen entstehen, so mufs doch diese Aufklärung der intimen Mitteilung des Elternhauses vorbehalten bleiben und dürfte sich unseres Erachtens nimmermehr für den Klassenunterricht eignen. — Wir dürfen hier auf Twrdys *Vermehrung und Fortpflanzung im Reiche der Tiere* aufmerksam machen, ein Buch, das, für Erwachsene und die reife Jugend bestimmt, die einschlägigen Verhältnisse von den niedersten Tieren an in geziemender Form behandelt. Wenn gelegentlich der Besprechung dieses Werkes die BbG. XXXVI, 617 sagen: „Dafs aber gerade die Fortpflanzungsorgane und -vorgänge das Wesentlichste und Interessanteste der Zoologie bilden und dafs der Schulbetrieb dieses Faches an der pädagogisch notwendigen Vernachlässigung dieser Kapitel krankt, ist eine allbekannte Thatsache", so kann sich Berichterst. auch hiermit keineswegs einverstanden erklären. Der Unterricht in der Tierkunde hat wertvoller Stoffe die Fülle und kann und mufs die geschlechtlichen Vorgänge ausschliefsen. — Aus diesem Grunde dürfte auch der Darwinismus kaum als Lehrstoff Verwendung finden können; bedarf er ja doch der sexuellen Zuchtwahl. Lang kommt bei seiner Besprechung über *den heutigen Stand der Descendenzlehre mit Rücksicht auf ihre Verwendung im Unterricht* zu demselben Ergebnis, wenn auch aus anderen, methodologischen, Gründen: er betont die Strittigkeit des Darwinismus. Andererseits behauptet er aber und zieht die daraus sich ergebende Folgerung, dafs die Schule die Abstammungslehre nicht ignorieren dürfe. Das that Lüben, der unter dem Banne Linnés stand, und ihm folgten Pokorny, Bänitz, Kienitz-

Gerloff, Leunis u. a. Der Entwickelungsgedanke kann heute nicht mehr ausgeschaltet werden. Doch ist z. B. die Gleichsetzung Schmeils von Darwinismus und Evolutionstheorie, wie er fälschlich (es giebt Evolution und Epigenese als zwei Theorieen für Ontogenese) für Descendenztheorie sagt, nicht richtig. Ebensowenig, wie die Selektionstheorie, gehört die Keimblätter-, die Gasträatheorie oder das biogenetische Grundgesetz in die Schule, wie z. B. Lay will. Die Verwertung der Abstammungslehre in der Schule könnte gut im philosophisch-propädeutischen Unterricht erfolgen, allein dann müfste der biologische bis in die oberen Klassen fortgeführt werden. Bleibt nur der naturwissenschaftliche, in dem aber bei der geringen Reife der Schüler nur die Grundlagen gegeben werden können, die dann mehr als die sogenannte Konzentration (Jung: Ente, Lay: Bienensaug) nützen. Als Grundgedanken dürften die folgenden dienen. Die Individuen einer „Art" variieren. Die abweichenden Merkmale können durch künstliche Züchtung vergröfsert werden. Die Nachkommen zeigen ein erhöhtes Mafs der Abänderung. Dabei tritt ein Streben nach Vervollkommnung auf, wie es sich in der Zweckmäfsigkeit der Einrichtungen zeigt. Wichtigkeit der Rudimente und Rückschlagserscheinungen. So können die Thatsachen der Variation wohl gelehrt werden; ihre Ursachen kann die Schule nicht erörtern. Auch methodisch ist es fruchtbar, wenn der Gedanke der Variation in den Anfang gestellt wird. Die Beobachtung wird geschärft, der Vergleich und die Zusammenfassung gefördert, das Gedächtnis gestärkt, Begriffs- und Urteilsbildung wesentlich erhöht.

Die *Benutzung des deutschen Lesebuches in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind,* ist nach Huckert zu gering. So werden z. B. die guten naturwissenschaftlichen Aufsätze des Lesebuches von Buschmann von dem Fachlehrer nicht genug herangezogen und doch könnten sie ihm bei seiner Arbeit wesentlich helfen. Berichterst. mufs leider bei dieser Gelegenheit betonen, dafs er in einigen deutschen Lesebüchern Ausschnitte aus materiell durchaus veralteten Schriftstellern gefunden hat, so dafs ihm mindestens die Hilfe des Fachlehrers bei der Auswahl des naturwissenschaftlichen Stoffes nötig zu sein scheint. Auch dafs die *Verwertung der Naturwissenschaften für Aufsatzthemen* in den oberen Klassen so sehr gering ist, ist gewifs im Interesse der Schüler und dieses Lehrfaches zu beklagen, allein da der Lehrer im Deutschen doch auch den Inhalt des Aufsatzes zu beurteilen hat, so dürften sich hieraus nicht selten Schwierigkeiten ergeben.

B. Lehrmittel.

Allgemeine Grundsätze über die Abfassung *unserer* **Lehrbücher** giebt Hergel. Er hält die Abbildungen für überflüssig, da die Objekte vorhanden sein müssen, und da sie infolge des Fehlens der Farben und der abgeänderten und noch dazu wechselnd abgeänderten Mafse falsche Vorstellungen erwecken. Ferner soll der Text nicht zusammenhängend sein.

Berichterst. ist in beiden Punkten entgegengesetzter Ansicht. Er hält Abbildungen, die solche Dinge darstellen, die sich in keiner Weise oder nur schwer an den Gegenständen selbst vorführen lassen, namentlich auch die von mikroskopischen Objekten, für durchaus angebracht, es freilich auch für nötig, dafs stets der Mafsstab angegeben und dafs durch Vergleiche mit den Objekten selbst die rechte Würdigung dieser Angaben bei den Schülern hervorgerufen wird. Den Text aber wünscht Berichterst., abgesehen von tabellarischen Übersichten und Bestimmungstafeln, gerade stets in zusammenhängender Rede gegeben zu sehen. Es ist ihm immer wieder vorgekommen, dafs die Schüler in die sogenannten kürzeren Ausarbeitungen, die die preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1891 fordern, den Diagnosenstil ihres Lehrbuches übertrugen, natürlich sehr zum Schaden ihrer eigenen Stilbildung. Für ein akademisches Lehrbuch eignet er sich ausgezeichnet, nicht aber für ein Schullehrbuch.

Von Dalitzschs *Schul-Naturgeschichte des Tier- und Pflanzenreichs* sind neun Bändchen erschienen. Das erste behandelt die Säuger, das zweite die Vögel, das dritte die Kriechtiere, die Lurche, die Fische, die Manteltiere, die weichtierähnlichen Tiere und die Weichtiere, der vierte die Insekten, die Tausendfüfser, die spinnenartigen Tiere und die Krebstiere, der fünfte die Würmer, die Stachelhäuter, die Pflanzentiere und die Urtiere. Band 6—9 stellen eine Neubearbeitung des „Pflanzenbuches“ (s. Jb. XIII, 16) vor, das aufserdem um eine Einleitung bereichert wurde. Diese, die Morphologie, die Anatomie und die Physiologie der Pflanzen, sowie die Thalamifloren füllen Band 6, die Calycifloren Band 7, die Sympetalen Band 8 und die Monokotyledonen, die Gymnospermen und die Kryptogamen Band 9. In jeder Tiergruppe folgt auf eine Einleitung das Allgemeine und dann kommen Schilderungen einzelner Tiere. Von den über 1200 farbigen Abbildungen lagen dem Berichterst. einige vor, die als gut gelungen bezeichnet werden müssen. Der Berichterst. der SwS., Grabendörfer, empfiehlt das Werk für den häuslichen Gebrauch und die Wiederholung. Von Partheil und Probsts *Naturkunde* sind zwei Hefte erschienen.

Ein Gegenstück zu seinen Naturstudien im Hause (s. Jb. XI, 42) bietet Kräpelin in seinen *Naturstudien im Garten*. Wiederum unterhält sich Dr. Ehrhardt mit seinen drei Söhnen und widmet 14 Nachmittage den Plaudereien, die eine Fülle von anregenden Stoffen berühren. Um von dieser wenigstens eine Vorstellung zu geben (die ausgezeichnete Art der Einführung und Erörterung der einzelnen Themata kann ja hier nicht an Beispielen erläutert werden), seien die Stoffe dieser 14 Gespräche genannt: Die Frühlingspflanzen und das Herbarium, die Regenwürmer, die Einrichtung der Beete, Küchenkräuter und Giftpflanzen, der Maikäfer, der Einflufs des Lichtes auf die Tiere, leuchtende Tiere, der Saftstrom, Pfropfen und Okulieren, die Grasmücke und der Wanderflug, Gartenpilze, die Blattwespen und Schutzmittel der Tiere, die Unkräuter und Schutzmittel der Pflanzen gegen Tiere, die Kröten und

Farbenwechsel sowie Brutpflege, Schutzmittel der Pflanzen gegen Wärme, Licht, Regen und Wind, die Blattläuse, Zier- und Nutzpflanzen, ihre Züchtung, die Nester der Wespen u. a. sozialer Tiere. Dafs die gewählte Form des Dialoges in der von Kräpelin gegebenen Ausführung sehr wohl geeignet ist, für Knaben eine fesselnde Lektüre zu bilden, kann Berichterst., der des Verf. ersten Band der Naturstudien wiederholt als Prämie gegeben hat, vollauf bestätigen. Diese Naturstudien eignen sich vortrefflich zu Geschenken seitens der Schule, bei deren Vorschlag der Biologe wegen der meist zu hohen Kosten wirklich brauchbarer Werke leicht in Verlegenheit gerät.

Wie sich auf Ausflügen und Schulspaziergängen die **Anschauungsmittel,** die die *lebende Natur* darbietet, gewinnen und verwerten lassen, dafür giebt der LS. in durch alle Monate durchgeführten *Naturbetrachtungen* Anleitungen. In kurzen Sätzen und Stichworten werden die jeweilig in die Erscheinung tretenden Naturvorgänge aufgezählt und ins Bewufstsein und in die Erinnerung gerufen. Auch werden für jede der vier Jahreszeiten diese Vorgänge nochmals systematisch (Luft, Wasser, Boden, Pflanzen-, Tierwelt) zusammengefafst.

Die gleiche Zeitschrift giebt ferner regelmäfsig *Anleitungen zum Sammeln, Konservieren und Aufbewahren von Naturalien.* In recht ansprechender Weise wird das Wissensnötige unter den drei genannten Rubriken und für die einzelnen Gruppen des Pflanzen- und Tierreichs zusammengetragen. Beachtenswert sind namentlich die ausführlichen Angaben über neue Konservierungen. Ihnen schliefsen sich die *Winke für das Einsammeln von Insekten* an.

Immer reichhaltiger werden die *Preisverzeichnisse* der *Linnaea* zu Berlin; s. auch weiter unten. Auch das *Preisverzeichnis* von Schlüter in Halle a. S. bietet eine reiche Auswahl dar. Dem Berichterst. fielen in ihm als besonders bemerkenswert zwei Glaskästen auf, die die „Biologie der Vogelfeder“ enthalten und also ein Thema betreffen, für das vollständiges Anschauungsmaterial zu besitzen sehr wünschenswert ist. Ferner bietet Schlüter Symbiose-Präparate an: Pyrosoma mit Phronima, Pagurus mit Adamsia, Eupagurus mit Suberites. Schliefslich seien auch die (Osterlohschen) Modelle von Coelenteraten erwähnt.

Die Beschreibung und Erläuterung der *geographischen Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums* zu Berlin setzt Bohn fort. Die hier aufgeführten Objekte sind mineralogisch-geologisch-technischer Natur.

Über mikroskopische *Präparate* s. unten Neuberger.

Haeckels schöne *Kunstformen der Natur* sind um zwei Lieferungen fortgeschritten; s. Jb. XIV, 14. Sie bringen Algen (Pediastrum-Arten), Radiolarien (Cyrtoideen und Acanthophracten), Hexactinellen, Hexacorallen (Actinien), Octocorallen (Gorgoniden), Hydroideen (Campanarien), craspedote Quallen (Lepto- und Anthomedusen), acraspede Quallen (Pero- und Stauromedusen), Siphonophoren, Asterideen, Holothurien, Bryozoen (Ge-

häuse von Meeresformen), Rotatorien, opisthobranchie Schnecken (Nudibranchien), Ammonites-Arten, Aspidonier (Limulus, Eurypterus, Pterygotus und Trilobiten) und Fische (Ostracion-Arten).

Eigenartige Lehrmittel bilden die Veranstaltungen von **Vorträgen für Schüler** seitens Mitglieder der Lehrkörper der Universitäten, wie dem Berichterst. solche aus Berlin bekannt geworden sind. Im Juni und Juli besprach Müller *Die Bedeutung der Farben im Kampf ums Dasein, insbesondere der Schutz- und Trutzfarben im Tierreich.* Im Dezember sprach Kolkwitz in zwei Stunden über *Das Pflanzenkleid der Erde in seinen Beziehungen zu Klima und Standort.*

C. Hilfsmittel.

Auf der *15. Jahres*-**Versammlung** *des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer* erläuterte Neuberger ein Schulmikrotom nebst Gefriervorrichtung und wies 25 μ-Schnitte durch den Stengel von Aristolochia sipho, 5 μ-Schnittserien durch den Fruchtknoten von Ornithogalum nutans und 15 μ-Serien durch den Kopf eines jungen Frosches vor. Der gesamte Apparat ist für 35 Mk. von Hellige & Co. in Freiburg i. Br. zu beziehen.

Nach dem *Bericht über die neunte Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathemathik und den Naturwissenschaften* sprach Ahlborn *über den Vogelflug* und Krebs über *Unterrichtsausflüge in pädagogischer und hygienischer Beziehung.* Buchenau betonte die Wichtigkeit der Erhaltung der Naturmerkwürdigkeiten, und die Versammlung besuchte die Sammlungen des hamburger naturhistorischen Museums, sowie die helgoländer biologische Station.

Die *72. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte in Aachen* brachte aufser Vorträgen von Hertwig (s. u.), Holzapfel (s. u.) und Pietzker (s. o. S. 2) folgende. Wolff *(Die Wechselbeziehungen zwischen Form und Funktion der einzelnen Gebilde des Organismus)* zeigte die Anwendung der Untersuchungen über Druck- und Zuglinien bei Belastung auf den Bau der Knochen. Die Struktur des Gewebes ist von der Druckbelastung abhängig und die Gestalt des Knochens durch die Struktur bedingt. W. Krebs beantwortete die Frage: *Ist von der Organisation der höheren Schulen als örtlicher Zentralen für landeskundliche Forschung wesentliche Förderung einerseits dieser Forschung, andererseits des Unterrichts, namentlich des naturwissenschaftlichen, zu erwarten?* Er betonte die Wichtigkeit von Lehrsammlungen zur Veranschaulichung der gesamten natur- und kulturwissenschaftlichen Verhältnisse des Schulgebietes. Berichterst. möchte, unter Beschränkung auf sein Thema, dazu bemerken, dafs ihm die biologische Sammlung namentlich von Schulen, in deren Gebiet kein staatliches, städtisches oder Vereins-Museum naturwissenschaftlicher Art vorhanden ist, der gegebene Mittelpunkt für alles das zu sein scheint, was die Fauna und Flora dieses Schulgebietes betrifft. Auch werden diese beiden Forschungsgebiete durch

den Sammelfleifs der Schüler immer auch sachliche und inhaltliche Förderung erfahren. Andererseits scheint es ihm aber nötig zu sein, Sammlungen und Objekte, die für den Lehrzweck untauglich sind oder durch ihren Umfang über das Mafs einer Schulsammlung hinaus gehen oder durch allgemeinen wissenschaftlichen Wert ausgezeichnet sind, wie das namentlich bei fremdländischen den Schulen zugewiesenen Dingen bisweilen der Fall ist, den gröfseren Universitäts- oder ähnlichen Instituten zu übergeben. Dort sind sie am rechten Platze und können vollauf verwertet werden. Wildenhain (Bad Reichenhall) stellte Mimicry-Präparate aus.

Der zehnte naturwissenschaftliche **Ferienkursus** *usw. in Berlin 1900* brachte gemäfs dem veröffentlichten *Programm* laut Schwalbes Bericht folgende Vorträge. Schwendener besprach *die Flugapparate der Früchte und Samen.* Er betonte die physiologische Seite der Frage, so dafs die anatomischen und morphologischen Unterschiede zwischen Früchten und Samen aufser Betracht bleiben durften. Vor allem ging er auf die Torsionsbewegung des Ahorntypus und die Fallschirmbewegungen des Compositentypus ein. Derselbe erörterte *das Winden und Klettern der Pflanzen*, und zwar ihre Klettermittel, insbesondere das Verhalten der Ranken und der windenden Stengel. Potonié sprach *über die durch Pflanzenfossile gegebenen Belege für die fortschreitende, höhere Organisation der Pflanzen.* Für Möbius gab v. Martens eine kurze Übersicht über den *Bau und die Lebensweise der Cetaceen unter Erklärung der in der Schausammlung des Museums für Naturkunde aufgestellten anatomischen und biologischen Präparate.* Die mit dem Kursus verbundene Lehrmittelausstellung enthielt Wandtafeln, Pflanzen- und Insektenanalysen, die den Sammlungen des Königstädtischen Realgymnasiums angehören und von Schülern mit wenigen Hilfsmitteln und sehr geringem Kostenaufwand hergestellt sind. Auch die siebente Realschule stellte Schülerzeichnungen aus. Viele interessante und wichtige Präparate hatten die Firmen Böttcher, Brendel, Haferlandt & Pippow, Linnaea, Preufs, sowie Landsberg (Tierstatuetten aus Gips) geliefert. Zur Besichtigung kamen aufser dem Museum für Naturkunde insbesondere auch die Einrichtungen, die in der Aula des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums für naturwissenschaftliche Vorträge getroffen sind.

Der zweite für Lehrer bestimmte Ferienkursus an der Universität Kiel fand im Juli statt. Benecke sprach über die *Biologie der Waldbäume*, Krümmel über *Tiefseeforschung*, Lohmann über die *Beeinflussung des Baues und der Lebensweise der Tiere* durch das Medium des Aufenthaltes (Fortbewegung, Atmung, Vermehrung), durch Temperatur, Licht und chemische Beschaffenheit des Wassers (Winter-, Sommerschlaf, warme Quellen, Eis, Tiefsee-, Höhlentiere), durch die umgebende Pflanzen- und Tierwelt (Pflanzen-, Allesfresser, Räuber, Schmarotzer, Verteidigung), durch den Menschen (Zucht, Zähmung, Hegung, Ausrottung, Haustiere). Im Hafen wurden Schleppnetzzüge veranstaltet.

Der Greifswalder Ferienkursus (Ende Juli bis Anfang August) bot die Vorträge beziehungsweise Demonstrationen von Landois über *Bau und Thätigkeit der Stimm- und Sprachorgane*, Rosemann über *Bau und Verrichtungen des menschlichen und tierischen Körpers* und Schütt über *die innere Organisation der Pflanze.*

In *Jena* wirkten Detmer, Verworn und Ziegler in derselben Weise wie in den vorangegangenen Jahren; s. Jb. XIV, 15.

Nach Ehrets Bericht über den *zweiten Ferienkurs an der Universität Freiburg Ostern 1900* waren dort die biologischen Darbietungen recht reichlich: Häcker, *Entwickelung des tierischen Eies, ornithologische Exkursion auf den Schlofsberg:* Keibel, *Entwickelungsgeschichte, Nervensystem:* Neumann, *Tiefseeforschung. Südpolarforschung;* Oltmanns, *Befruchtung der Pflanzen, praktischer Kurs über Pflanzenphysiologie:* Gaupp, *menschliche Bewegungen.*

Lechthalers Aufsatz *Über die Ferialkurse für Mittelschullehrer usw. zu Wien 1899* giebt eine gute Übersicht über die sämtlichen hierher gehörigen Veranstaltungen, deren erste 1889 in Jena stattfand. Der genannte Kursus zu Wien brachte übrigens keine biologischen Veranstaltungen.

Schliefslich entnehmen wir einem Vortrage Coris, *Über die Ziele und Aufgaben der K. K. Zoologischen Station in Triest,* dafs sich dort alljährlich zahlreiche künftige Mittelschullehrer über die Meeresfauna zu orientieren suchen. Es wurde daher bei der Kürze des Aufenthaltes und der Fülle des Stoffes notwendig, Lehrkurse auf Grund eines festen Programmes zu Ostern und im September einzurichten. Sie sollen natürlich vor allem zu eigenen Beobachtungen anleiten. Die Wahl des Stoffes fiel auf hervorragende Typen, sowie ökologisch interessante Formen. Auch die Technik des Fangens, Beobachtens, Konservierens u. s. f. findet vollauf Berücksichtigung.

Die in Berlin unter Vogels Oberleitung abgehaltenen **praktischen Kurse** *für die beschreibenden Naturwissenschaften* bestanden einmal in *Übungen in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen.* Sie standen unter Kolkwitz' Leitung und betrafen die wissenschaftlichen Fortschritte, die erstens durch neue Werkzeuge auf dem anatomisch-mikroskopischen Gebiet gemacht worden sind. Es wurden Wasserpflanzen, Xerophyten und Getreidepflanzen behandelt. Von allen Objekten wurden Dauerpräparate angefertigt, die im Unterricht Verwendung finden können. Zweitens lehrten die physiologischen Übungen, Thatsachen dieses Wissenschaftszweiges mit einfachen Mitteln zu geben, z. B. die Ausscheidung von Sauerstoff in rotem, nicht in gelbem Licht. Weiter wurden neuere Kulturmethoden von Spaltpilzen, Hefen, Schimmeln und Algen mitgeteilt, die die Entwicklung dieser Lebewesen genau darstellen lassen. Ein ins einzelnste gegliedertes Programm dieses Dauerkursus giebt Kolkwitz *(Physiologischer und mikroskopischer Winterkursus in der Botanik)* in der Naturwissenschaftlichen Wochenschrift, die überhaupt die ausführlichsten

Berichte über die mannigfachsten Kurse bringt. Sodann leitete Röseler *Übungen in der Herstellung von Lehrmitteln für den zoologischen Unterricht.* Er behandelte die Verbesserung und Neuaufstellung alter Sammlungspräparate, die Einrichtung neuer unter Zugrundelegung der Präparation von Katze, Taube, Frosch, Fisch, Tintenfisch, Schnecke, Muschel, Krebs, Kerf, Egel und Seestern, und die Herstellung von Wandtafeln. — Neben diesen staatlicherseits eingerichteten Kursen sind jetzt in Berlin noch als weitere Ergänzung *Städtische Veranstaltungen zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten* ins Leben getreten (s. Jb. XIV, 4, sowie Schwalbe, *Über die Veranstaltungen u. s. f.*). Müller behandelte *die Vervollkommnung unserer Mikroskope und die moderne Mikrotechnik:* Immersionen, Apochromate, Condensor, Irisblende, Schnittherstellung, Härten, Einbetten, Serienschnitte, mikrochemische Reaktionen. An den Exkursionen Potoniés, die zur Erläuterung der Kohle in in den Taxodiumwald bei Grofs-Räschen, die allochthone Steinkohle des Kulms bei Hundisburg und ein Bergwerk autochthoner Kohle in Zwickau führten, konnte Berichterst. teilnehmen. Sie scheinen ihm die Vortrefflichkeit dieser neuen Einrichtungen ins hellste Licht gesetzt zu haben.

Die *pädagogisch*-**wissenschaftliche Litteratur** brachte die 2. Auflage (s. Jb. XIII, 12) der für Berlin bestimmten und von der naturwissenschaftlichen Vereinigung des dortigen Lehrer-Vereins herausgegebenen, aber wegen der vortrefflichen Form der Darbietungen doch wohl auch für einen weiteren Kreis interessanten und vielleicht zur Nachahmung anregenden *Schulausflüge.* Die sorgfältigen Umarbeitungen der einzelnen Aufsätze geben sehr brauchbare Anleitungen für die Nutzbarmachung der durchwanderten Gebiete bei ihrem Besuch mit Schülern. Für den des Grunewaldes sind von G. Lehmann sehr geschickt verschiedene Ausflüge nach den Jahreszeiten vorgeschlagen. Das erste Heft von Fritschs *Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Naturgeschichte* beginnt ein umfangreiches Sammelwerk (die Säugetiere sollen allein 15 Hefte umfassen) mit der Katze. Lehrmittel, Beobachtungsaufgaben, Methodik der Besprechung, Stoff (auch Sage, Aberglauben, Gedichte usw.), Anleitung zu Zeichnungen und Präparaten (Schädel) werden gegeben. Schlenkers *Züge aus dem Tier- und Pflanzenleben in Sumpf und Teich* sind frisch geschriebene und anregende Schilderungen des Baues und Verhaltens mancher beobachteten Lebewesen: Kaulquappen, Karpfenlaus, Egel, Planarien, Desmidiaceen, Diatomaceen, Hydra, Cyclops, Daphnien, Infusorien, Bakterien, Asseln, Vorticellen, Libellen- und Ephemeralarven, Wanzen, Hydrophilus, Federmücken- und Schnakenlarven. Ähnliche Beobachtungen wird wohl jeder Inhaber von Aquarien schon vielfach gemacht haben. — Peiters Skizze *Wer räumt ab?* schildert recht anschaulich die Art und Weise, wie die toten Pflanzen- und Tierreste im Herbst und Winter beseitigt werden. — Die *Periodischen Blätter usw.* haben, nachdem der 5. Jahrgang unvollständig geblieben ist, in umgewandelter Form und unter stärkerer Heranziehung des Lehrmittelwesens ihren sechsten begonnen, der

langsam fortschreitet. Es ging uns ferner eine Nummer des *Nerthus* zu, die für Pflanzen- und Tierfreunde, -sammler und -liebhaber anscheinend recht anregende Aufsätze und gute Bilder bringt.

Auf dem Gebiet der *biologischen* wissenschaftlichen Litteratur möge zunächst auf Hertwigs Vortrag über *die Entwickelung der Biologie im 19. Jahrhundert* eingegangen werden. Als eine der gröfsten Errungenschaften der Biologie im verflossenen Jahrhundert mufs die Erkenntnis des Aufbaues aller Lebewesen aus Zellen bezeichnet werden. Es ergab sich daraus die richtige Vorstellung von den Geweben, den einzelligen Organismen, den Pflanzen- und tierischen Krankheiten. Mit dem Begriff der Bakteriologie kennzeichnen wir den zweiten grofsen Fortschritt, mit dem der Entwickelung den dritten des 19. Jahrhunderts. Für die Physiologie kam der planmäfsig durchgeführte Versuch zur Geltung; Biochemie und Biophysik konnten angebaut werden.

Das umfangreiche Handbuch Erdmann-Königs, *Grundrifs der allgemeinen Warenkunde*, von Hanausek neu bearbeitet, ist für die Bibliothek der naturwissenschaftlichen Sammlung aufs wärmste zu empfehlen. Es enthält, aufs fleifsigste zusammengetragen und wissenschaftlich und pädagogisch vortrefflich gesichtet und übersichtlich dargestellt, eine grofse Fülle des brauchbarsten Unterrichtsstoffes. Im einzelnen geht es erstens auf mineralische Waren ein: Schmucksteine, Skulpturrohstoffe, Bausteine, Bindemittel, Mühlsteine, Schleifmittel, Thon-, Glaswaren, Zündstoffe, Erdöl, Kohlen, metallurgische Produkte, Mineralsäuren und -salze, Schreib-, Zeichen- und Farbematerialien. Die Waren aus dem Pflanzen- und Tierreich umfassen Nahrungsmittel, alkaloidhaltige und alkoholische Genufsmittel, Erzeugnisse der sauren Gärung, Gewürze, Arzneiwaren, Extrakte, Kautschuk, Gummi, Harze, Balsame, Öle, Fette, Wachse, Kork, Holz, Spinn- und Papierfasern, Gewebe, Gerbstoffe, Felle, Leder, Pergament, Leim, Farbstoffe, Knochen, Elfenbein, Horn, Schildpatt, Perlen, Korallen, Schwämme, organische Salze, Dünger. Auf die gewaltige Menge der Einzelheiten kann natürlich hier auch nicht annähernd eingegangen werden.

Eyferths von Schönichen und Kalberlah neu bearbeitete *Einfachste Lebensformen* haben das sehr umfangreiche Gebiet durchaus gut und vollständig bearbeitet, so dafs das auch in der Illustration gut ausgestattete Werk mit Nutzen für die Orientierung über die mikroskopischen Süfswasserbewohner benutzt werden kann und jedenfalls bei der Auffindung unbekannter Formen guten Rat erteilt. Leonhards *fossile Reste* und Schwippels *Verbreitung der Pflanzen und Tiere* behandeln diese Themata in angemessener Weise. — Saxenberger schildert *Luther als Freund der belebten Natur*. Es ist sehr interessant zu sehen, wie der grofse Reformator, dessen geistesbefreiender That auch die biologischen Naturwissenschaften einen starken Aufschwung verdanken, sich seiner Pflanzen- und Tierumgebung gegenüber verhielt und wie er sich über sie äufserte.

Unter den in das *geographische Gebiet* fallenden Schriften sind von

hervorragender Bedeutung Chuns Schilderungen der Ergebnisse der ersten deutschen Tiefsee-Expedition: *Aus den Tiefen des Weltmeeres.* Zahlreiche interessante Entdeckungen dieser Fahrt sind wohl schon allseitig bekannt; hier erhalten wir in einem Prachtwerk über die allgemeinen Ergebnisse eine vortrefflich geschriebene Auskunft, die von vielen vorzüglichen Bildern begleitet wird. *Die Geschichte, die Ergebnisse und die Ziele der Tiefseeforschung* im allgemeinen werden von Gottschaldt übersichtlich auseinandergesetzt. Die Ergebnisse betreffen die Ozeantiefen, die Ablagerungen, die physikalischen und chemischen Verhältnisse der Tiefsee und ihre Fauna. Das *Kapitel aus der modernen Seenforschung* von Halbfafs betrifft hauptsächlich die Tiefe der Seeen; doch geht Verf. auch auf Fische, z. B. die Maräne, ein. *Vom Ladoga-See* berichtet Sieber u. a. über Fisch- und Seehundfang. *Der naturgeschichtliche Charakter der Umgebung Bernburgs* wird botanisch nach Oberbeck durch eine verhältnismäfsig gleichartige Pflanzendecke bestimmt. Diese und die Tierwelt finden anschauliche Schilderungen. Schlemmers Aufsatz über die *Herkunft und Bereitung der gebräuchlichsten Kolonialwaren* behandelt Reis, Kaffee, Kakao, Thee, Zucker, Pfeffer, Muskatnüsse, Gewürznelken, Vanille, Zimmt, Piment, Ingwer und Cardamom.

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Einen sehr ausführlichen *Entwurf einer Stoff-Verteilung für den botanischen Unterricht der sechsklassigen Realschule* haben Stelz und Grede veröffentlicht. Er erschien auch unter dem Titel: *Leitfaden für den botanischen Unterricht usw.* und ist demnach auch für die Hand des Schülers bestimmt; freilich erscheinen die methodologischen Anweisungen hier sehr überflüssig. Er beruht auf der Voraussetzung, dafs ein Schulgarten vorhanden ist; s. Jb. XII, 9, 16. Die Verf. zeigen, wie es möglich ist, an dem im Garten vorhandenen Material thatsächlich alles das zu zeigen, was nötig ist, um „einen Einblick in das zusammengesetzte Getriebe der Natur und in den ursächlichen Zusammenhang seiner Erscheinungen zu geben“. Der Unterricht beginnt in VI mit Einzelbetrachtungen, um die morphologischen Begriffe festzulegen. In V tritt der Gattungs- und Familienbegriff auf, letzterer wird in IV und III zur Hauptsache. In II werden die Kryptogamen in allgemeinen Zügen betrachtet. Hauptsächlich wird dabei der Fortgang von der ungeschlechtlichen zur geschlechtlichen Fortpflanzung betont. Für die I bleibt die Physiologie vorbehalten. Die biologischen Verhältnisse treten schon in VI auf und gewinnen immer mehr an Bedeutung. Soweit Teil I. Es werden hier die Pflanzen des Schulgartens in Abschnitt 1, systematisch geordnet, aufgeführt. Dann folgt in Abschnitt 2 die Besprechung der Beispiele (Arten, Gattungen, Familien, Klassen) für VI bis II. Teil II enthält die erweiterten und ergänzten Zusammenstellungen, nämlich in Abschnitt 3 die Morphologie, in Ab-

schnitt 4 die physiologische Anatomie, in 5 das System, in 6 Formationen, und Abschnitt 7 bilden Listen zum Sammeln (Klasse VI Blätter, Bäume, V Blütenstände, Sträucher, Kletterpflanzen, IV Stauden der Beete, III Stauden der Berge, II Gift- und offizinelle Pflanzen). — Das System (auf S. 104 f.) kennt leider noch die „Ordnungen" der Blumenblattlosen, Verwachsen- und Getrenntblättrigen, die noch dazu in anderer Reihenfolge wie auf S. 1 ff. auftreten, und führt das im allgemeinen befolgte Prinzip der aufsteigenden Folge nicht durch, sondern stellt z. B. die Spaltpilze an den Schlufs der Pilze, die Laub- vor die Lebermoose, die Sympetalen vor die Eleutheropetalen. Auf morphologische Unrichtigkeiten hat bereits Koehne in der Nat. Woch. XVI, 42 aufmerksam gemacht. — S. weiter Kräpelin oben S. 10.

Buchenau ist der Ansicht, dafs, wenn eine zuverlässige und für die Schulbedürfnisse ausgearbeitete Flora vorliegt, diese den Vorzug vor einem Leitfaden verdient. Er berichtet nun über *den Gebrauch der „Flora von Bremen" auf den untersten Stufen des Unterrichtes.* In VI werden Namen aufgesucht und die Pflanzenbeschreibungen vorgelesen, die Abbildungen erläutert und verglichen, einzelne Begriffe aus der morphologischen Einleitung und der ersten Tabelle (Mono-, Dikotyledonen) erklärt; Abkürzungen, Höhenangaben. In V folgen die Zeichen für Lebensdauer und Wuchs, leichte Familien werden bestimmt, Zusammenstellung der Familienkennzeichen nach Tabelle II, Vergleichung verschiedener Arten. In IV werden weiter Familien, dann Gattungen und auch Arten bestimmt, die Standorte auf Exkursionen nach der Flora festgestellt und erläutert. In III werden alle diese Übungen erweitert und vertieft. Auf diese Weise wird nicht allein der Unterricht selbst besonders geistbildend, sondern regt auch zur freiwilligen Selbstthätigkeit über die Schule hinaus an. — Schönichen bietet *Blütenbiologische Schemabilder*, wie sie der Lehrer an der Wandtafel mit farbiger Kreide entwerfen kann. Die Blüten von Iris germanica, Aconitum Napellus, Delphinium elatum, Trollius europaeus, Aquilegia vulgaris, Fumaria officinalis, Dicentra spectabilis, Viola odorata, Primula officinalis, Digitalis purpurea und eine Composite werden im Längsschnitt nebst ihren Bestäubern dargeboten und sachlich erläutert. Wer nicht im Stande ist, unter Zuhilfenahme erster Quellen (H. Müller, Loew, Kerner, Knuth u. a.) und nach der Natur selbst derartige Zeichnungen zu entwerfen, mag hier sehr geeignete Vorbilder und Anleitung finden. — Müllers *pflanzenphysiologische Schulversuche* beruhen im wesentlichen auf Detmers Vorlesungen (s. Jb. XIV, 15), dessen pflanzenphysiologischem Praktikum und Schleicherts Arbeiten (s. Jb. IX, 28, XI, 47, XIII, 17 und XIV, 21).

Tonners berichtet über *Blumenpflege durch Schulkinder* in Brünn, dafs dort über 1500 Stecklinge für Zimmerkulturen zur Verteilung kamen, Pelargonien, Fuchsien, Begonien, Heliotrop, Coleus, Verbenen, Lobelien, Primeln, Petunien u. dgl. — Die Abteilung für Tier- und Pflanzenschutz der Gesellschaft von Freunden der Naturwissenschaften in Gera hat ein

Preisausschreiben veröffentlicht: „Deutsche Jugend, übe Pflanzenschutz!“ Es soll unter Betonung des Wertes der Pflanzen ihre nutzlose Beschädigung und Zerstörung bekämpft werden.

B. Lehrmittel.

Mehrere **Lehrbücher** sind in neuer Bearbeitung oder Auflage erschienen. Huisgen hat in Schillings *Grundrifs der Naturgeschichte, Pflanzenreich, Anordnung nach dem natürlichen System* jeder Familie die ausführliche Beschreibung einer bekannten Art und eine Abbildung beigefügt, andererseits die Angaben über andere Arten gekürzt. Die ausländischen Kulturpflanzen sind durch 15 farbige Tafeln veranschaulicht, die sehr gut gelungen sind. Ihnen schliefst sich eine gleiche für Hefe- und Spaltpilze an. Erweitert sind die pflanzengeographischen Angaben zu einem Umfang, der für den Unterricht in der Tertia sehr brauchbar sein wird. Im morphologischen Abschnitt sähe der Berichterst. um der doppelten Bedeutung der Ausdrücke Knospe und Eiweifs willen lieber die Bezeichnungen Samenanlage und Nährgewebe. Das System ist das Eichlersche. Warum ging Verf. nicht sofort zu dem Fortentwickler dieses Systems, Engler, und zu seinem Syllabus über? Und die Grisebachsche Karte dürfte doch wohl durch die (in Hirts Verlag befindliche) von Hoeck weiter ausgeführte Engler-Drudesche ersetzt werden. Dafs diese wenigen Aussetzungen gemacht wurden, möge durch das Interesse, das das vortreffliche Buch erweckt, entschuldigt werden. Pokornys *Naturgeschichte des Pflanzenreiches,* bearbeitet von Latzel und Mik, hat nach dem Bericht der ZöG. den Mangel, dafs es physiologische und biologische Kenntnisse nicht vermittelt. Das *Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik* von Krafs und Landois hat, wesentlich nach Kerners Pflanzenleben, eine weitere Bereicherung der sogenannten Biologie erfahren. Die Abbildungen wurden vermehrt und verbessert. Wossidlos *Leitfaden der Botanik* ist um 16 farbige Tafeln bereichert worden, die nach der Ordnung des systematischen Teiles sonst nicht abgebildete Arten darstellen. Die Karte giebt die Vegetationsgebiete gleichfalls nach Grisebach. Das System basiert auf Jussieu und de Candolle. Für die Flechten, die am weitesten von allen Pflanzen nach Norden vordringen sollen, dürften wohl die Algen eintreten. Die Bewegungen der Diatomaceen und Desmidiaceen werden „scheinbar willkürlich“ genannt; sie sind doch wohl ebenso willkürlich, wie die anderer Protisten. Ruschhaupts *Bau und Leben der Pflanzen* behandelt im ersten Teil Wachstum und Ernährung. Der Lehrgang schreitet unter Verknüpfung von Anatomie und Physiologie von der Zelle zu den Geweben fort. Im zweiten Teil wird die Fortpflanzung behandelt. Die schematischen Figuren sind recht brauchbar. Die Fachausdrücke sind sehr anerkennenswerter Weise durchweg verdeutscht. Über Dalitzschs *Schul-Naturgeschichte* s. o. S. 14, über Wünsches, Wossidlos und Fritschs *Schulfloren* s. u. S. 28 und 29.

Ein eigenartiges Lehrmittel sind Krausbauers *naturkundliche*

Schülerhefte. Sie sind zunächst für die Botanik, und zwar in zwei Heften für mehrklassige, also auch höhere, und in einem Heft für einfache Schulen erschienen. Es sind Systemhefte, die die Ergebnisse des Unterrichts in die vorgedruckten Schemata von den Schülern einzutragen gestatten. Im Unterricht kann die Durchnahme nicht nach einem feststehenden Gang erfolgen. Hier aber, bei der Zusammenfassung, ist eine „typische Disposition" von Nutzen. Die gegebenen Schemata berücksichtigen Beschreibung, Bedeutung, Entwickelung und Verwandtschaft und sind dreifach verschieden für Pflanzen mit einfachem, für solche mit verwickelterem Blütenbau und für blütenlose Pflanzen. Für die Beschreibung in Schema 1 ist zur Beantwortung vorgedruckt: unterirdische Teile, Stengel, Blätter, Blüte, Frucht und Samen, sowie mehrere Unterfragen; die Bedeutung bezieht sich auf Standort und Vorkommen, Nutzen und Schaden; die Entwickelung betrifft Keimung, Sprossung, Knospung, Belaubung, Blühen und Fruchten; für die Feststellung der Verwandtschaft werden gemeinsame und unterscheidende Merkmale aufgezeichnet, die zu „Ergebnissen" führen. Das zweite Schema ist hinsichtlich der Blütenmorphologie erweitert und fragt im dritten Abschnitt nach Ernährung, Wachstum, Schutz, Bestäubung und Verbreitung durch Samen. Schema 3 ist für Sporenpflanzen eingerichtet. Die Gesamtanordnung der mit Zeichenpapier durchschossenen Hefte ist sehr übersichtlich.

Die von der *Natur* selbst dargebotenen und in ihr gewonnenen botanischen **Anschauungsmittel** werden neuerdings in eigenartiger Weise in Italien herangezogen. In diesem Lande, das seine Pflanzenwelt aufs gründlichste verwüstet hat, und dessen Bewohner den Sinn für die belebte Natur fast ganz verloren haben, scheinen die von Baccelli verordneten feste degli alberi von grofser Bedeutung werden zu sollen. Es sind (vgl. Uhlig, *Beobachtungen im italienischen Schulwesen; Schulspaziergänge und Baumfest)* Schülerausflüge, die zum ersten Mal im November 1899 stattfanden und sich der wachsenden Gunst und regen Beteiligung der Erwachsenen erfreuen. Sie gelten Wiederanpflanzungen von Bäumen und sollen den Sinn und die Liebe für Baumpflanzungen und Wälder erwecken. Uhlig schildert einen derartigen Auszug auf den Monte Morello bei Florenz und die bei dieser Gelegenheit gehaltene Rede, die die wirtschaftlichen und hygienischen Vorteile des Unternehmens auseinander setzte. Aus dem gleichen Grunde legt man denn auch in Italien neuerdings grofsen Wert auf *Schulgärten.* Von 8259 Gemeinden *(Aus den Volksschulen)* haben über 4000 einen solchen, der vor allem auch der Förderung des Landwirtschaftsunterrichtes dient. Die *Ausstellung in der Villa Borghese zu Rom,* über deren Pforte „Torniamo ai campi! Innamoriamo dei campi le generazioni novelle!" stand, enthielt als Ausstellungsgebäude ein Musterhaus mit Schulgarten, Hühnerhof und Bienenhaus. In *Dänemark* wurde in der fünften allgemeinen Sitzung der *Lehrerversammlung* die Frage der Schulgärten erörtert. Der *zoologische Garten bei einer Knabenschule in Prag* dient auch der Botanik; s. u. S. 33.

Gaunersdorfer schildert den seit 22 Jahren bestehenden *botanischen Garten des Francisco-Josephinums* zu Mödling, setzt die Wichtigkeit der Schulgärten auseinander und zeigt die Erfolge der vorstehend genannten Einrichtung auf. — *Der Pflanzengarten, seine Anlage und seine Verwertung* von Pfuhl betrifft den am Posener Marien-Gymnasium seit 1882 bestehenden. Anlage, Kosten (200 Mk.), Benutzung (als Lieferer für das Klassenmaterial für drei höhere Schulen; keine Stunden im Freien, keine Mitarbeit seitens der Schüler), Bezugsquellen und Pflanzenauswahl kommen zur Besprechung. Sodann zeigt der Verf. an Beispielen, wie das, was gelehrt werden soll, an den vorhandenen Pflanzen vollauf gelehrt werden kann. Es ergiebt sich die grofse Brauchbarkeit des Posener Gartens. Seurich *(über Schulgärten)* hält nach einer Einleitung, die die Wichtigkeit des Schulgartens namentlich für Städte begründet, Umschau über seine verschiedene Ausgestaltung. Er unterscheidet wirtschaftliche, deutsche und botanische Gärten, und führt zahlreiche Beispiele von solchen auf. Die gezogenen Pflanzen sollen nach folgenden Gesichtspunkten gewählt werden: Nutz-, Futter- und Zierpflanzen, Unkräuter und Schmarotzer, Giftpflanzen, ökologisch und systematisch bedeutsame Gewächse. Schilderung des Gartens zu Chemnitz. Zur Lieferung des Unterrichtsmateriales will auch *Charlottenburg* bei Berlin einen *botanischen Schulgarten* anlegen, der zugleich ein Alpinum und einen Teich, sowie ein Unterrichtshaus enthalten soll. Namentlich die Einrichtung des letzteren dürfte sich sehr bewähren.

Eine *Samen-Sammlung* (von Künzel in Petersdorf bei Trautenau) enthält (für 5 Kronen) die wichtigsten Samen von Nutzpflanzen.

Brendels bekanntlich vortreffliche *Modelle* werden stetig vermehrt. Die Liste umfafst solche von Algen, Schimmel-, Hefe-, Spaltpilzen, Moosen, Gefäfskryptogamen, landwirtschaftlich wichtigen, Obstpflanzen, Bäumen, Giftgewächsen, Zierpflanzen, Wald- und Wiesenblumen, siphonogamen Schmarotzern, Sumpf- und Wasserpflanzen, Insektivoren, Schnitten durch Fruchtknoten und Früchten, Rebenblüten, Samenanlagen, Blütenständen, Blattstellungen, der Sporen- und Pollenbildung, der Tüpfel und Tracheiden, von Zuckerrübenformen.

Die von Peter herausgegebenen *botanischen Wandtafeln* (s. Jb. IX, 31) sind inzwischen auf 22 Nummern angewachsen. Die neuen betreffen die Cucurbitaceen, Violaceen, Aceraceen, Myristicaceen, Salicaceen, Commelinaceen, Alismaceen, Primulaceen, Resedaceen und Rubiaceen. Weitere 28 befinden sich in Vorbereitung. Vor allem ist es die Betonung ökologisch wichtiger Merkmale, die die schönen und billigen (2,50 Mk.) Tafeln für die Anschaffung empfiehlt. — Als auf ein ausgezeichnetes Unterrichtsmittel für das wichtige Gebiet der Pflanzenkrankheiten sei ferner auf die *Farbendruckplakate landwirtschaftlicher Schädlinge* (im Format von 40 : 48 cm) aufmerksam gemacht. Behandeln sie doch ein Gebiet, dessen allgemeine Kenntnis bei uns noch bei weitem nicht genug verbreitet ist. Die erschienenen sehr billigen Tafeln betreffen die Fusicladium-(Schorf-)

Krankheit des Kernobstes (Frank), den Weizenhalmtöter (Frank), den echten Mehltau (Äscherig) des Weinstockes (Appel), den Blasenrost der Weymouthskiefer (Tubeuf), den Hopfenkäfer (Rörig), die Fritfliege (Frank), die Zwergcikade (Frank), die gelbe Halmfliege (Rörig), die San José-Schildlaus (Frank), die Monilia-Krankheit der Kirschbäume (Frank und Krüger), den falschen Mehltau, die Blutlaus, die Reblaus, den Traubenwickler (Goethe), die Weifslinge (Rörig), die Nonne und die männliche Hopfenpflanze (Remy). Ihnen schliefst sich Hollrungs Plakat (50 : 82 cm) über *die wichtigsten Obstschädiger und Mittel zu ihrer Bekämpfung* an.

C. Hilfsmittel.

Die *pädagogisch*-**wissenschaftliche Litteratur** ist in den oben besprochenen *Schulausflügen*, Fritschs *Hilfsbuch*, Schlenkers und Peiters Aufsätzen (s. o. S. 19) enthalten.

Werke allgemeinen Inhalts. Prantls von Pax herausgegebenes *Lehrbuch der Botanik* (s. Jb. XII, 18) ist betreffs der Anatomie erweitert und in diesem Kapitel in Einklang mit Schwendeners Auffassung gebracht worden. Auch die Kryptogamen erfuhren eine Bereicherung des Stoffes. Englers *Natürliche Pflanzenfamilien* (s. Jb. XIV, 22) sind weiter rüstig fortgeschritten. Die Pilze sind mit den Fungis imperfectis (Lindau) und Nachträgen abgeschlossen worden. Ebenso erfuhren die Schizophyten mit dem Erscheinen der Flagellaten (Senn) ihren Abschlufs. Der allgemeine Teil der Laubmoose (Müller und Ruhland) wurde fortgesetzt. Die Pteridophyten wurden stark gefördert; Diels veröffentlichte die Polypodiaceen, Parkeriaceen, Matoniaceen, Gleicheniaceen, Schizaeaceen und Osmundaceen; Sadebeck die Hydropteridineen, Salviniaceen und Marsiliaceen; Bitter die Marattiaceen und Ophioglossaceen; Potonié die fossilen Filicales; Sadebeck die lebenden, Potonié die fossilen Equisetaceen; Pritzel die Lycopodiaceen und lebenden, Potonié die fossilen Psilotaceen; Hieronymus die Selaginellaceen. Für die Siphonogamen erschien ein die Jahre 1897 und 1898 umfassendes Ergänzungsheft. Von Dalla Torre und Harms' *Genera plantarum* (s. Jb. XIV, 22) kam Heft 2 heraus. Reinecke und Migulas *Pflanzenreich* giebt einen Überblick über das natürliche Pflanzensystem. Die wichtigsten Arten werden angefügt.

Für die Kenntnisnahme *einzelner Pflanzengruppen* begann im vergangenen Jahre ein neues sehr weitausschauendes Werk zu erscheinen, das Gegenstück zu dem gleichfalls in Deutschland und insbesondere in Berlin ins Werk gesetzten Tierreich, nämlich *Das Pflanzenreich*, herausgegeben von Engler. Es wird, wie das Tierreich, monographische Bearbeitungen in zwangloser Folge bringen, und dürfte, wie jenes, in Zukunft den Boden für weitere Forschungen abgeben und somit von aufserordentlichem Nutzen werden. Bisher erschienen die *Musaceen* von Schumann, die *Typhaceen und Sparganiaceen* von Gräbner und die *Pandanaceen* von

Warburg. De Barys *Vorlesungen über Bakterien* gab Migula neu heraus. Das berühmte Buch hat infolge der neueren Forschungen nötige, sehr umfangreiche Ergänzungen von berufenster Feder erfahren.

Das bedeutungsvolle *morphologische* Werk Göbels, *Organographie der Pflanzen, insbesondere der Archegoniaten und Samenpflanzen*, hat die Behandlung der Pteridophyten und Samenpflanzen begonnen; vergl. Jb. XIII, 19. Auch hier ist die Fülle des verarbeiteten Stoffes eine ganz aufserordentlich grofse, die Durcharbeitung allgemeiner Ergebnisse vortrefflich.

Das Gebiet der *Physiologie* berührt Barfods Aufsatz über *Kupfer-, Zink- und Goldpflanzen*.

Die *Oekologie* der Pflanzen ist von Migula *(Pflanzenbiologie)* in allgemeinen Zügen dargestellt worden. Die Befruchtung der Pflanzen, ihre Verbreitungsmittel, ihre Schutzeinrichtungen und -anpassungen, Saprophytismus und Parasitismus, Insektivorismus und Myrmecosymbiose werden abgehandelt. Eines dieser Hauptstücke, die *Schutzmittel der Pflanzen gegen Tierfrafs und der Blüten gegen unberufene Gäste* behandelt Roth. Aus der grofsen Anzahl der hierher gehörigen mannigfachsten Thatsachen wird eine Reihe kennzeichnender herausgegriffen. — Als Ergänzung der oben S. 25 erwähnten Farbendruckplakate und ihrer Textbeilagen seien die *Flugblätter der biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft im Kaiserlichen Gesundheitsamte* genannt. Sie werden, wie jene die Veranschaulichung, ihrerseits die Erläuterung einer Anzahl wichtiger Pflanzenkrankheiten in sehr geeigneter Weise übernehmen können. Wesen und Erscheinungsform, Verbreitung und Heilmittel der folgenden Krankheiten werden klar und bündig dargestellt: Schorf (Fusicladium) des Kernobstes, Birnenrost, Kirschen-Hexenbesen, Weymouthskiefer-Blasenrost, Schwammspinner. Dazu kommt eine Aufklärung über die Bedeutsamkeit der Reinigung der Felder von Pflanzenüberresten nach der Ernte als wichtiges Schutzmittel gegen Pflanzenschädlinge.

Engler und Drudes grofses *pflanzengeographisches* Sammelwerk (s. Jb. XIII, 21) ist um einen neuen Band, *Die Vegetation Illyriens* von Beck von Mannagetta bereichert worden. Von *Nutzpflanzen* behandelt Behrens diejenigen, die Stärke, Zucker, Obst, Genufsmittel, Gewürze, Öl, Fasern, Kautschuk, Guttapercha, ätherische Öle, Harze, Farb- und Gerbstoffe liefern. Hoeck berichtet über *den gegenwärtigen Stand unserer Kenntnis von der ursprünglichen Verbreitung der angebauten Nutzpflanzen*. Diese kritische, sehr ausführliche Zusammenfassung ist für jeden, der das für Pflanzengeographie und Menschenkultur gleich wichtige, in steigendem Mafse bearbeitete Kapitel der Nutzpflanzen nicht aus den Augen verlieren will, sehr nutzbringend. Vor allem dürften die tabellarischen Übersichten der Heimatsreiche dieser Pflanzen die Grundlagen für diesbezügliche Angaben darstellen. Für die richtige pflanzengeographische Auffassung unseres Vaterlandes sind folgende weitere Arbeiten Hoecks unentbehrlich. Sein Verzeichnis von *Allerweltspflanzen in unserer heimischen*

Phanerogamen-Flora umfafst, obschon es noch nicht abgeschlossen vorliegt, bereits 112 Arten. Die *Ankömmlinge in der Pflanzenwelt Mitteleuropas während des letzten halben Jahrhunderts* geben über ein äufserst interessantes Kapitel moderner Pflanzengeschichte Auskunft. Auf demselben Gebiet bewegen sich seine *Pflanzen der Kunstbestände Norddeutschlands.* Diese Arbeit schliefst sich den Jb. XII, 21 und XIV, 24 genannten, sowie älteren Schriften an. Der Verf. geht zunächst auf die heutigen und einstigen Anbaupflanzen (ausg. die Nährpflanzen) ein, um dann auf die Unkräuter zu sprechen zu kommen. Er bespricht gesondert die bereits vor der Mitte des 19. Jahrhunderts gefundenen und die erst in den letzten Jahrzehnten zugeführten Arten. Die ersteren gehören entweder dem Acker an und sind dann vermutlich in Norddeutschland ursprünglich oder aus dem mittelländischen oder aus anderen Teilen des nordischen Pflanzenreiches gekommen oder entstammen anderen Gebieten. Zweitens gehören Gartenunkräuter und drittens Ruderalpflanzen zu ihnen. Diese letzten werden wie die Ackerunkräuter genauer nach ihrer Herkunft untersucht. Die neuen Erwerbungen unserer Flora, die Adventivpflanzen oder Ankömmlinge, stammen aus fast allen Teilen der Erde. Auch diese Schrift ist wie alle anderen Hoecks namentlich durch Übersichten, die die Ergebnisse tabellarisch zusammenfassen und somit auf einen Blick übersehen lassen, ausgezeichnet. — Vgl. auch oben S. 20 Schwippel, S. 21 Schlemmer.

Recht reich hat sich das Jahr 1900 auf dem Gebiet der *floristischen* Litteratur erwiesen. Ascherson und Gräbners *Synopsis der mitteleuropäischen Flora* (s. Jb. XIV, 25) brachte für die Gräser den Schlufs der Aveneen, die Pappophoreen, die Arundineen und von den Festuceen die Melicinen, die Koeleriinen, die Eragrostinen, die Poinen und die Festucinen z. T. Aufserdem begann der sechste Band mit den Spiraeoideen und Rosoideen zu erscheinen; sie werden von Keller bearbeitet. Wünsches *Verbreitetste Pflanzen Deutschlands* sind um eine Übersicht zum Bestimmen der Holzgewächse nach dem Laube vermehrt worden, die sehr brauchbar erscheint. Fünfstücks *Botanischer Taschenatlas* (s. Jb. IX, 29) giebt die Systeme und Erklärungen der Fachausdrücke und führt sodann die Pflanzen nach der Jahreszeit auf. Den abgebildeten und beschriebenen Arten werden andere angeschlossen. Den Schlufs bilden die Bäume. Eine *Flora von Tarnowitz* und den benachbarten Gebieten veröffentlichte Wossidlo. Sie nimmt Bezug auf des Verf. Leitfaden und im Bestimmungsschlüssel auf Ascherson-Gräbners Flora. Dieser benutzt in für Schüler sehr geeigneter Weise gern die Merkmale, die sich aus der Lebensdauer, dem Wohnort und dgl. ableiten lassen. Prahls kritische *Flora der Provinz Schleswig-Holstein* ist in erweiterter Form erschienen. Von den Abarten und Bastarden sind nur die wichtigeren aufgenommen, auch die Zier- und Adventivpflanzen nur mit Beschränkung. Das System ist das Englersche. Es schiebt sich das Gebiet dieser Flora keilförmig zwischen das nordöstliche Ascherson-Gräbners und das nordwestliche Buchenaus

ein. Der Verfasser einer bekannten Flora des Riesen- und Isergebirges, Winkler, gab als *Sudetenflora* eine Auswahl charakteristischer Gebirgspflanzen heraus. Es ist kein Bestimmungsbuch, sondern will die interessanten Mitglieder jener Flora dem Laien näher rücken. Auf eine Geschichte der Sudetenflora folgt ein Abschnitt „aus dem Leben der Pflanzen", dann kommen Pflanzensysteme, ein geographischer Teil über Kamm-, Moor-, Felsen- und Schluchtenfloren, die Schilderung der Einwanderung der Hochgebirgsflora und endlich die Einzelbeschreibungen nach der Anordnung des verbesserten Jussieuschen Systemes unter Berücksichtigung des Linnéschen. Diese letzteren enthalten auch viele Beiträge über Namen, Sage u. s. f. einzelner Pflanzen. Die auf grau getöntem Hintergrunde dargestellten farbigen Bilder sind sachlich und künstlerisch gut gelungen. Die bekannte sehr brauchbare *Flora von Berlin und der Provinz Brandenburg* von Lackowitz ist in ihrer neuen Auflage nicht unwesentlich erweitert worden. Abgesehen davon, dafs den Varietäten und Formen mehr als bisher Beachtung geschenkt worden ist, so fügte der Verf. auch eine kurzgehaltene Morphologie als Einleitung hinzu, die die Fachausdrücke dieses Zweiges der Botanik kurz erklärt und bildlich durch 75 sehr brauchbare kleine Holzschnitte vor die Augen führt. Namentlich für Schüler wird der Wert des Buches dadurch nicht unwesentlich gesteigert. Reichenaus *Mainzer Flora* kam dem Berichterst. nicht zu Gesicht. Kirchner und Eichlers *Exkursionsflora für Württemberg und Hohenzollern* schliefst sich die Badens (von Seubert-Klein) und Bayerns (Prantl) an. Sie soll ein Bestimmungsbuch sein. Betreffs der wissenschaftlichen Namen folgt sie Garcke, betreffs der morphologischen Bezeichnungen Buchenau, betreffs der deutschen Benennungen Meigen. Die vier in Frage kommenden floristischen Bezirke Unterland, Schwarzwald, Alb, Oberland werden geologisch gekennzeichnet. Die Familien lassen sich nach dem natürlichen und nach dem Linnéschen System finden. Dafs das letztere aufgenommen wurde, bezeichnen die Verf. ausdrücklich als eine Konzession, die den Wünschen mancher noch an dieses System gewöhnten Botaniker gemacht wurde. Gradmanns *Pflanzenleben der Schwäbischen Alb* hat sehr bald eine Neuauflage nötig gehabt; s. Jb. XIII, 22. Die erste ist erweitert und verbessert worden. Fritsch hat von seiner Exkursionsflora für Österreich (s. Jb. XII, 21) eine Schulausgabe unter dem Namen *Schulflora für die österreichischen Sudeten- und Alpenländer (mit Ausschlufs des Küstenlandes)* veranstaltet. Der morphologische Abschnitt ist auf die Erklärung seltenerer oder in ganz bestimmtem Sinne gebrauchter Fachausdrücke beschränkt worden. Die Familiendiagnosen und die Bestimmungstabellen für diese sind fortgefallen, da „der Schüler in der Regel nach dem Linnéschen System bestimmt". Nahestehende Arten wurden zusammengezogen, die Autornamen sowie alle Synonyme sind fortgelassen worden. Die Bastarde sind nicht ausdrücklich angeführt worden. Die Verbreitung wurde nur dann gegeben, wenn die betreffende Pflanze in einem beträchtlichen Teil des Gebietes fehlt. Die

durchaus in der Form dichotomischer Schlüssel gearbeitete Flora ist für ihren Zweck sehr geeignet. In der Rabenhorstschen Kryptogamen-Flora ist von Alleschers *Fungis imperfectis* ein sehr umfangreicher Band vollendet worden. Er umfafst nur die erste Hälfte der Sphaerioideen, die hyalinsporigen, in vier Abteilungen, denen gleichfalls vier der dunkelsporigen gegenüberstehen. Die Sphaerioideen bilden die erste Familie der Sphaeropsideen, denen noch zwei weitere Ordnungen zur Seite stehen. Immerhin umfassen die jetzt vollendeten Abteilungen bereits 2873 Arten. Eyferths *Einfachste Lebensformen* s. o. S. 20.

Als Beitrag zur *Pflanzenpaläontologie* sei Holzapfels Vortrag über *Zusammenhang und Ausdehnung der deutschen Kohlenfelder* erwähnt. Ihre vorwiegende Autochthonie, ihre Entstehung aus Süfs- oder Brackwasser bewohnenden Landpflanzen usw. werden begründet, ihre Lage zu den carbonischen Gebirgen, dem armorikanischen und variscischen, dargestellt. Verf. geht sodann auf die einzelnen Becken ein. Leonhard s. o. S. 20.

Für das Gebiet der *Technik* sei vor allem auf Erdmann-Königs *Warenkunde* (s. o. S. 20) verwiesen. Ihr schliefsen sich Wiesners *Rohstoffe des Pflanzenreiches* an, von deren 2. Auflage der erste Band erschien. *Die Kautschukpflanzen und ihre Kultur* behandelte Warburg. Nachdem die Gröfse der Produktion und des Konsums dargestellt worden ist, werden die einzelnen Kautschuksorten und -pflanzen, Para-, Castilloa-, Manicoba-, Mangabeira-, Ficus-Kautschuk, die afrikanischen, sowie weniger wichtige Kautschukgewächse, eingehend besprochen.

Ein kleiner Beitrag zur *Namengebung* ist Köhlers Aufsatz über *die Tollkirsche*, der die giftige und andererseits heilkräftige Wirkung der Pflanze betont.

Die Pflanzenwelt im Glauben und Leben unserer Vorfahren behandelt Spelter. Mythologische und Glaubensvorstellungen, Sagen, Märchen, Sprichwörter, Volkslieder und Kunstdichtungen werden in reicher Auswahl zur Darstellung des interessanten Themas herangezogen. Insbesondere wird auf Eiche, Esche, Linde, Birke, Buche, Hasel, Holunder, Tanne, Rose und Lilie eingegangen. Peiter *(Die Pflanzen im Volksglauben)* bespricht Teufels-, zauberkräftige Pflanzen und solche im Liebesleben. Bartels Aufsatz über die *Pflanzen in der englischen Folklore* ist bei den engen Beziehungen unseres Volksgeistes zu dem der stammverwandten Engländer natürlich von Interesse. Er giebt seine Nachrichten in alphabetischer Folge der in Frage kommenden Pflanzen, deren Zahl 80 ist.

Geschichtlich ist Walters *Entwickelung der Botanik im 19. Jahrhundert*. Vor allem wird auf die grundlegenden Untersuchungen über den Bau der Zellen und ihrer Bestandteile, sowie auf die physiologischen Grundbedingungen des Pflanzenlebens eingegangen. Die Bedeutung des oldenburgischen Botanikers *Otto Böckeler* (1803—1899) schildert Müller. Unter seinen zahlreichen Veröffentlichungen ragen die über die Cyperaceen hervor. Orth behandelt *Den Feldbau der Römer* unter den Überschriften: das Gut, die Bodenbeschaffenheit, die Bodenverbesserung, die Boden-

bearbeitung (Werkzeuge, Pflügen), das Düngen, die Feldsysteme, die Aussaat, die Kulturpflanzen von der Saat bis zur Ernte, die Ernte. Saxenberger geht auf *Luther* ein; s. o. S. 20.

3. Tier- und Menschenkunde.

A. Lehrverfahren.

Vgl. oben Kräpelin S. 10, Petelenz S. 12 und Twrdy S. 12.

Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten ist nach Trzoska nicht allein aus den wichtigsten sachlichen Gründen notwendig, sondern vor allem auch deswegen, weil Aberglaube und die Stellungnahme des sogenannten Naturheilverfahrens zu der wissenschaftlichen Forschung unendlich viel Schaden anrichten. Sehr mit Recht sagt der Verf.: „Es gilt, ein urteilsfähiges Geschlecht heranzubilden.“ Auf allen Stufen bietet sich Gelegenheit zu hygienischer Belehrung. An die der Kinderstube knüpfen schon in VI sowohl dem botanischen als dem zoologischen Unterricht entnommene Thatsachen an, und so läfst sich auf allen Stufen Material gewinnen. Verf. giebt im einzelnen zahlreiche Beispiele hierfür. Der Schlufsunterricht in der Botanik mufs mit ganz besonderer Rücksichtnahme auf Hygiene behandelt werden, und im eigentlichen anthropologischen Unterricht mufs vor allem die Anatomie zu Gunsten der Hygiene zurückstehen. Auf die in diesem Pensum vorzubringenden Belehrungen in der Gesundheitspflege geht Verf. des weiteren ausführlich ein.

Die *Tierschutzbestrebungen* wurden wie früher in regster Weise durch Flugschriften und den bekannten für Schüler aufserordentlich gut geeigneten *Kalender des Berliner Tierschutz-Vereins* gefördert; vgl. Jb. XIII, 25. Die ansprechenden Erzählungen dieser Kalender stellt der Verein von Zeit zu Zeit in seinen *Lesebüchlein* zusammen, deren drittes Bändchen (s. Jb. XIII, 25) erschien. Obst beantwortet die Frage: *Wie kann die Schule die Bestrebungen der Tierschutzvereine fördern?* Neben dem Religions-, dem deutschen, ja auch dem Unterricht in Rechnen, Erdkunde, Gesang hat vor allem der naturwissenschaftliche die Aufgabe, hier einzutreten. Er hat vornehmlich auch das Seelenleben der Tiere zu betonen. *Eine wichtige Ergänzung zum naturwissenschaftlichen Unterricht* ist nach L.Sch. die Anleitung, Nistkästen und Futterplätze für die Vögel richtig einzurichten und anzubringen.

B. Lehrmittel.

Eine ganze Reihe von **Lehrbüchern** hat ihre Neuauflage erfahren. Wossidlos *Leitfaden der Zoologie* (s. Jb. XIII, 25) zeigt eine stärkere Berücksichtigung der Oekologie, in den neuen Säugetierabbildungen ist die Anatomie mehr als bisher berücksichtigt, die Systematik der Huftiere ist auf die der Wissenschaft entsprechende Stufe gehoben und ein Abschnitt über ausgestorbene Tiere neu aufgenommen worden. Kräpelins

Leitfaden (s. Jb. XII, 26) erzielt bekanntlich (s. auch oben S. 10) die Gewinnung der gröfseren Kategorieen: Typus, Klasse, Ordnung. Nach diesem Gesichtspunkt sind die Vertreter des Tierreiches im ersten Abschnitt ausgewählt und behandelt. Der zweite bringt die Bedeutung der Tiere im Haushalt der Natur und des Menschen, der dritte den inneren Bau der Tiere und des Menschen. Pausts *Tierkunde* (s. Jb. XII, 25) ist namentlich im ersten Teil, der den Bau des menschlichen Körpers behandelt, durchgesehen, ihre Abbildungen sind vermehrt worden. Vogel, Müllenhoff und Röselers *Leitfaden* hat im dritten Heft einige Verbesserungen erfahren. Schmeil hat seinem in 3. Auflage erschienenen *Lehrbuche* (s. Jb. XIV, 29) einen kürzeren *Leitfaden* an die Seite gestellt, der in einer Ausgabe Tier- und Menschenkunde, in einer zweiten diese beiden getrennt (letztere unter dem Titel *Der Mensch*) darbietet. Neben Kürzungen gegenüber dem Lehrbuch zeigt der Leitfaden manche Kapitel, so z. B. die über Hund, Rind und Pferd, umgestaltet. Die Menschenkunde ist natürlich gleichfalls nach des Verf. bekannten Ansichten behandelt worden. Schliefslich hat Schmeil dem Leitfaden, der für höhere Schulen bestimmt ist, noch einen *Grundrifs* folgen lassen, der für Volksschulen geeignet ist. Fickert und Kohlmeyers *Tierkunde* (s. Jb. XII, 25) ist so abgeändert worden, dafs sie auch für Schulen brauchbar geworden ist. Hinzugefügt wurde ein tiergeographischer Teil, der, ohne irgend welche allgemeinen Abschnitte zu bringen, die Regionen und Subregionen nach Wallace aufführt. Die dazu gehörige Karte stellt diese sowie die Schmardaschen Meeresreiche dar. Wir können uns aus mehrfach angeführten Gründen mit der Verwendung dieser zum Teil denn doch veralteten Litteratur nicht einverstanden erklären. Auch die Einbeziehung der Hottentotten und Buschmänner in die Negerrasse dürfte kaum Billigung finden. Über Dalitzschs *Naturgeschichte* s. o. S. 14. *Das Tierreich* von Bach und Krentz blieb uns unbekannt.

Grubes *Blicke in das Seelenleben der Tiere* sollen der Jugend dieses näher bringen. Die Auswahl des Stoffes ist im allgemeinen nicht ungeeignet, wenn auch das Beispiel des Frosches, der sich, „wenn er den weiblichen Frosch umklammert hat, ruhig einen Schenkel abschneiden" läfst, in zweifacher Hinsicht sehr bedenklich erscheint. Auch die Ableitung vom Instinkt, der noch dazu als „schöpferische Gottesvernunft" gekennzeichnet wird, dürfte nicht ohne Definition dieses Wortes zulässig sein. Ferner ist uns das Geruchs- und Geschmackswerkzeug der Bienen wohl bekannt. Es ist z. B. bereits 1877 von Graber in seinem weitverbreiteten Buch über die Insekten abgebildet worden.

Bocks *Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers* erfuhr in seiner Schulausgabe eine Neuauflage seitens Camerers. Das Büchlein verdient durchaus, älteren Schülern zum Selbststudium in die Hand gegeben zu werden. Zepfs *Bau, Funktion und Pflege des menschlichen Körpers*, vornehmlich für Seminare und Mädchenschulen bestimmt, ist unzweifelhaft für diesen Zweck gut geeignet.

Über die Verwendung *lebender zoologischer* **Anschauungsmittel** sind dem Berichterst. folgende neue Thatsachen bekannt geworden. Ein *zoologischer Garten* befindet sich *bei der ersten Knabenvolksschule in Prag.* Er ist 720 qm grofs und enthält frei lebende und in Käfigen gehaltene Tiere. Zu jenen gehören Sperling, Amsel, Drossel, Fasan, Wachtel, Rebhuhn, Kuckuck, Kiebitz, Mandelkrähe und Eichelhäher, zu diesen Kernbeifser, Meisen, Würger, Ohreule, Krähe, Dohle, Turmfalk, Käuzchen, Bussard. Weiter sind vorhanden Hamster, Igel, Kaninchen, Eichhörnchen, ein Affe, Haus-, Perlhuhn, Enten, Schildkröten, Fische. Ferner zeigte die *Ausstellung in der Villa Borghese zu Rom* (s. auch oben S. 24) neben dem Schulgarten einen Hühnerhof und ein Bienenhaus als Lehrmittel für die ländliche Volksschule. Schiefslich geht auch Seurich (s. o. S. 25) mehrfach auf die Tierbestände von Schulgärten ein. Eine gute Anleitung zur sachgemäfsen *Behandlung der* so oft gequälten *Goldfische* giebt Herrmann.

Eine grofse Anzahl *neuer zoologischer Lehrmittel* in Gestalt von *Präparaten* brachte die *Linnaea zu Berlin* (A. Müller) auf verschiedenen Ausstellungen zur Ansicht. Es waren zunächst zergliederte Wirbeltiere, zum Teil in Pfeilschnitthalbierung: Schleihe, Taube mit injizierten Luftwegen und -behältern, Doppelinjektionen von Eichhörnchen, Taube, Scheltopusik, Zornnatter, Nerven von Meerschweinchen, Taube, Frosch, Hecht, elektrisches Organ vom Zitterrochen. Weiter Entwickelungen von Blindschleiche, Geburtshelferkröte, Bitterling, Taschenkrebs, Käfern und Hautflüglern mit besonderer Berücksichtigung oekologischer Verhältnisse. Sehr umfangreich waren die Sammlungen von Schädlingen, Schutzfärbungen, Nachäffungen, Geschlechts- und Jahreszeitdimorphismus oder -polymorphismus aus dem Gebiet des Kerbtierlebens. Vgl. auch oben Schlüter S. 15 und Wildenhain S. 17. Schröders *Käfersammler* giebt eine ausführliche gute Anleitung für den Fang, die Präparation und die Instandhaltung der Sammlung dieser Kerfe.

Über *Tiermodelle* s. o. Schlüter (Osterloh) S. 15.

Tafeln. Die *Zoologischen Wandbilder* im Format von 64 : 90 cm aus dem Verlag von Janský in Tabor sind um die No. 96 (Haus-, Feld-, Spitzmaus, Wander- und Hausratte) und No. 97 (Feuersalamander und Streifenmolch) vermehrt worden. Von Frenkels *Anatomischen Wandtafeln* erschienen Taf. 5 und 6; vgl. Jb. XII, 28. Es kommt hier namentlich das Skelett zur Anschauung. Raschke veröffentlichte eine *Tafel einheimischer Käfer,* die, wie ihre Vorgänger (vgl. Jb. XII, 17, 28), 214 Tiere in natürlicher oder nur gering vermehrter Gröfse darstellt, so dafs sie wohl als Wandschmuck für das Haus, nicht aber als Unterrichtsmittel für die Lehrstunde Anwendung finden kann. Ganz vortrefflich sind die auf Anregung von K. Möbius aufgenommenen und herausgegebenen *Photographieen der Oekonomie des Bibers.* Sie entstammen seinen bekannten Wohnstätten an der mittleren Elbe und stellen von ihm geschnittene und angegriffene Bäume und Sträucher, Frafsstücke, seine

Wohnungen, Teiche und Dammbauten dar. Da die Bilder 13 : 18 cm grofs sind, so können auch sie natürlich nur so Verwendung finden, dafs sie in der Klasse herumgewiesen werden. Dieses Verfahren wird sich selbstverständlich für manche Objekte niemals vermeiden lassen, mufs aber eben deswegen möglichst auf Naturgegenstände selbst beschränkt bleiben. Es stellt daher Pfurtscheller mit Recht als einen Übelstand hin, wenn Wandtafeln zu kleine Darstellungen enthalten. Der Nutzen des grofsen Formates geht dann verloren. Er erörtert das namentlich an den sonst so vortrefflichen (und nur in mancher Beziehung über das Mafs des auf Mittelschulen brauchbaren hinausgehenden) Leuckartschen Tafeln, und kommt auf von ihm selbst hergestellte *Neugeplante zoologische Wandtafeln* zu sprechen, die im Format von 130 : 140 cm je eine Hauptfigur und wenige diese erläuternde Nebenfiguren enthalten. Der Verf. entwarf seine Tafeln zunächst für die Mollusken und zwar nach eigenen Präparaten. Die Hauptfiguren sind grofs: Helix 1 m, Sepia 1,25 m, Unio 1,1 m. Er fordert die Amtsgenossen auf, seine Tafeln zu besichtigen und ihm Vorschläge für darzustellende Objekte zu machen. Berichterst. ist mit des Verf. Ansichten völlig einverstanden, fürchtet aber, dafs für ein Tafelwerk, das infolge der geringen Zahl der Abbildungen, die die einzelne Tafel bringt, sehr umfangreich werden mufs, sich kaum ein Verleger finden, und wenn, kaum von vielen Schulen die Mittel aufgebracht werden dürften. Er hat nach Kenntnisnahme der zahlreichen mit der Hand ausgeführten Tafeln, die E. Haeckel für das Jenenser und F. E. Schulze für das Berliner zoologische Institut, die ferner K. Müllenhoff für die Berliner Schulen, an denen er thätig war und ist, herstellen liefs, durch Schüler der oberen Klassen schon seit Jahren geeignete Bilder im Format von 1 : 1,5 m ein- oder auch vielfarbig in Aquarellmanier kopieren lassen. Und zwar hat er zunächst Gebieten, die auf den käuflichen Tafeln bisher gar keine Vertretung fanden, seine Aufmerksamkeit zugewendet, der Symbiose, der Schutzfärbung, der Mimicry. Dabei wurden die Darstellungen möglichst grofs gewählt. Es enthält eine Tafel z. B. nur die Ameisenakazie oder die Imbauba oder vier Blätter mit Acarodomatien oder zwei Bilder von Krebsen mit Aktinien oder Hydroidpolypen oder ein Radiolar oder eine Aktinie mit gelben oder Hydra viridis mit grünen Algen oder Korallen- oder Pycnogonidengallen oder Rhizostoma mit Caranx oder Chaetoceros und Tintinnus, ferner nur etwa vier oder fünf Raupen, Puppen, Heuschrecken oder dgl. Gegenstände zur Erläuterung der Schutzfärbung oder Nachäffung. Auch Weltkarten mit der Darstellung der Pflanzen-, der Tiergebiete und der Verbreitung der Menschenrassen sind vom Berichterst. im gröfsten Format hergestellt worden. Fehlen doch auch sie im Handel völlig, obschon diese Karten als Verlagsartikel wohl rentabel sein würden, während das für die genannten ökologischen Tafeln kaum der Fall sein dürfte. — Specht s *Tierbilder-Album* kam dem Berichterst. nicht zu Gesicht. Vgl. schliefslich oben Haeckel S. 15.

C. Hilfsmittel.

Frenkel hat als *pädagogisch-wissenschaftliches* Hilfsmittel zu seinen Wandtafeln (s. o. S. 33) ein osteologisches Hilfsbuch, *Die Lehre vom Skelett des Menschen usw.*, erscheinen lassen. In engem Anschlufs an Gegenbaur ist hier das als Grundlage für die vergleichenden Gesichtspunkte bei den Wirbeltieren so wichtige Knochensystem dargestellt worden. Spitz gab in zwei Heften eine *Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen* heraus, die dem Lehrer wohl in vielen Fällen als Vorlagen für Tafelzeichnungen dienen oder ihm doch Anregungen hierfür gewähren können.

Die *allgemeine Zoologie* erfuhr eine wesentliche Bereicherung durch den Beginn des Erscheinens von Haacke und Kuhnerts *Tierleben der Erde*. Die Bedeutung dieses Werkes, das ebenso empfehlenswert für den Privatbesitz als unentbehrlich für die Lehrerbibliothek sein dürfte, beruht darauf, dafs hier die Tiere in ihrer örtlichen Zusammengehörigkeit, als Lebensgemeinschaften, geschildert werden. Es ist dieses Tierleben also keinesfalls ein Ersatzwerk für Brehms gleichlautendes Werk, sondern eine willkommene Ergänzung, die um so wertvoller ist, als die (120) Tafeln Kuhnerts in Darstellung und Wiedergabe ganz ausgezeichnet sind, und die (620) Textabbildungen von Kuhnert und Specht viele sonst kaum dargestellte Situationen und Einzelheiten zur Ansicht bringen. Haacke beginnt mit den Wäldern und Gebüschen Mitteleuropas, um dann auf das Feld, die menschlichen Ansiedelungen und das Wasser und seine Umgebung in diesem Gebiet einzugehen. In einem zweiten Teil werden die europäischen Grenzländer behandelt: Nordeuropa, Alpen, pontisches Gebiet und Südeuropa. Der zweite Band beginnt mit dem nord- und vorderasiatischen Tierleben (arktisches Gebiet, Sibirien, Südwestasien, kaspisches Gebiet), auf das das süd- und hinterasiatische folgen. In seiner Schilderung hat er mit Vorderindien begonnen. In jedem Abschnitt geht der Weg von den Charaktersäugern zu den Vögeln, Kriechtieren, Lurchen, Kerfen, Spinnentieren, Tausendfüfsern, Krebsen, Weichtieren, Würmern u. s. f. Die lebenswarmen Schilderungen runden sich in grofser Anschaulichkeit zu Lebensbildern der einzelnen Gebiete ab. — Hertwigs *Lehrbuch der Zoologie* erhielt aufser Verbesserungen und kleineren Zusätzen (Befruchtung, Bau der Ganglienzellen, Fortpflanzung der Urtiere, Bau des Wirbeltiergehirns, Atmung der Vögel) einen Abrifs des geologischen Baues der Erde und der paläontologischen Verbreitung der wichtigsten Tierstämme.

Folgende *einzelne Gruppen* sind im *Tierreich* bearbeitet worden. Der bekannte Regenwurmkenner Michaelsen beschrieb die *Oligochaeten* in einem starken Bande, de Bormans und Kraufs die *Forficulidae* und die monotypischen *Hemimeridae*. Devoletzkys *Offene Fragen aus der Geschichte der niederen Säuger* betreffen die Verwandtschaft der Beutel- und Kloakentiere mit älteren, besonders mesozoischen Formen. Von den triassischen pflanzenfressenden Kriechtieren stehen manche den Kloaken-

tieren so nahe, dafs diese mit jenen fossilen Formen zusammen eine Zwischenklasse zwischen Reptilien und Säugern bilden dürften. Recht hübsche Schilderungen bieten *unsere gefiederten Freunde* von Bräfs. Eine kleine Darstellung eigener Beobachtungen ist Kultschers *Mein Siebenschläfer*. Ebenfalls auf Selbstbeobachtung beruhen desselben Verf. *Naturwissenschaftliche Bemerkungen über Eidechsen* und die Aufsätze von Hermann *Über unsere Schlangen*, sowie von Just und Grunsbach: *Aesculapnatter, Würfelnatter und Spitzkopfotter*. Lüders *Beitrag zur Kenntnis der Lepidopterengattung Phyllocnistis. Z.* enthält eine sorgfältige und ausführliche Darstellung des Baues und der Entwickelung dieser Gattung. Er schliefst mit einer Bestimmungstabelle und der Aufstellung der neuen (dritten) Art P. sorhageniella. Vgl. schliefslich Eyferths *einfachste Lebensformen* oben S. 20.

Ammons *Anthropologie der Badener*, dessen Gesellschaftsordnung und ihre natürlichen Grundlagen dem Berichterst. aufs vorteilhafteste bekannt sind, scheint für die Beurteilung anthropologischer Verhältnisse überhaupt und insbesondere solcher deutscher Volksstämme von hervorragender Bedeutung zu sein, ganz abgesehen von dem sehr umfangreichen Material und den aus ihm gezogenen Folgerungen, die in diesem Werk für die Badener vorgelegt werden. Wir dürfen, da uns das Buch selbst unbekannt blieb, uns auf v. Luschans Bericht in der Nat. Woch. XV, 213 berufen.

Die Physiologie des Menschen und der Wirbeltiere von Grafsmann geht in vielen Beziehungen sehr eigenartige Wege, deren Auseinandersetzung mit den sonst üblichen Ansichten aus dem Rahmen der hier möglichen Berichterstattung hinausfällt. Eine Übersicht über den Inhalt des Buches, das 15 meist umfangreichen Werken mathematischen, philosophischen, physikalischen, chemischen, mineralogischen, geologischen, botanischen, zoologischen und politischen Inhaltes und vielen theologischen Schriften zur Seite steht, möge genügen. Einleitung: das Leben der Tierzelle. Erster Teil, das Geweideleben: Bau, Nahrungsmittel, Stoffumsatz; das Nahrungsleben der Geweide oder das Darmleben; das Arbeitsleben der Geweide oder das Blutleben; das Blüteleben der Geweide oder das Geschlechtsleben; das Fruchtleben der Geweide oder das Keimleben. Zweiter Teil, das Leibesleben: Bau und Leben der Nerven; das Nahrungsleben des Leibes oder das Genufsleben; das Arbeitsleben des Leibes oder das Muskelleben; das Blüteleben des Leibes oder das Vorstellungsleben; das Fruchtleben des Leibes oder das Seelenleben. — Wolffs Vortrag über die Mechanik der Knochen s. o. S. 16. — Herrmann stellt recht brauchbar zusammen, was man von *der Bedeutung des phosphorsauren Kalkes für Menschen und Tiere* weifs. — Sehr brauchbar für die Behandlung eines Kapitels, das bei der Sinnesphysiologie nicht ausfallen darf, ist Beuckes Abhandlung *Über die optischen Täuschungen*. Nach einer Darstellung der Anschauung des Objektes und der Leistungen des Sehens kommt er auf den Begriff und den Umfang dieser Täuschungen zu

sprechen, die er in objektive (Sinnes-) und subjektive (Verstandes-) einteilt. Jene beruhen auf physikalischen oder physiologischen Unvollkommenheiten des Auges. Diese können durch äufsere Umstände veranlafst oder durch innere Gründe verursacht sein. Die ersteren geschehen auf Anlafs eines ungewöhnlichen Weges der Lichtstrahlen aufserhalb des Auges oder auf Anlafs von Störungen der Lichtbahn im Auge selbst oder infolge ungewöhnlicher Netzhautreizung. Die letzteren, die Urteilstäuschungen, sind Kontrast-, Entfernungs-, perspektivische, geometrisch-optische und Bewegungstäuschungen. Die Tafel bringt eine Anzahl Figuren, von denen der Berichterst. mehrere mit Vorteil vermittelst des Skioptikons vorzuführen pflegt.

Ein sehr interessantes Werk aus dem Gebiet der *Tierpsychologie* ist Garners von Marshall herausgegebenes über *Die Sprache der Affen.* Trotz mancher Mängel und Unrichtigkeiten gewährt es manche neue Einblicke in das Seelenleben dieser und der Tiere überhaupt. Wertvoll vor allem ist, dafs die hier niedergelegten Beobachtungen nicht an Haustieren, deren psychische Individualität bekannter und erklärlicher ist, gemacht wurden. Die Verwendung des Phonographen zur Feststellung und Weitergabe der Lautäufserungen der untersuchten Affen ist besonders bemerkenswert. Grubes *Blicke in das Seelenleben der Tiere* s. o. S. 32.

Die *Oekologie* im allgemeinen behandelt Lohmanns Ferienkursvorlesung über die Frage: *Wie wirken die äufseren Existenzbedingungen auf den Bau und die Lebensweise der Tiere?* Die zahlreichen in Frage stehenden Thatsachen werden nach den Einflüssen des Mediums, des Lichtes und der Temperatur, der Nahrung und anderer Organismen disponiert. Häckers schöne Abhandlung über *den Gesang der Vögel* (s. auch oben S. 18) geht auf den Bau der Stimmwerkzeuge, die Art- und Geschlechtsunterschiede, die Entwickelung des Singinstinktes (Signalrufe, sexuelle Rufe) und schliefslich noch auf andere Bewerbungserscheinungen (Trommeln, Flug-, Balzkünste, Spiele u. dgl.) ein. Hasls *Studien aus der Vogelwelt* betreffen zwei Beobachtungen. Der Kleiber speichert Ameisen in Baumritzen auf. Diese Vorratskammern benutzen im Winter auch Meisen, Baumläufer, Goldhähnchen und Spechte. Weiter litt eine Lerche an Wülsten, in denen Fliegenmaden schmarotzten. Diese Krankheit scheint verbreiteter und verderblicher zu sein, als man bisher annahm. — *Über den Winterschlaf der Tiere* stellt Herrmann die unsere Tierwelt betreffenden Vorgänge zusammen. Girods Buch über die *Tierstaaten und Tiergesellschaften* hat Marshall übersetzt und durch Anmerkungen bereichert. Der erste Abschnitt behandelt die Assoziationen bei den Wirbeltieren, die indifferent, reciprok, dauernd sein können; ihr Ursprung. Zweitens kommen die Erscheinungen des sozialen Insektenlebens zur Darstellung. Drittens werden die Kommensalismen und Parasitismen erörtert. Viertens die sozialen Kolonieen: Mantel-, Moos-, Pflanzentiere, die Kettenkolonieen der Würmer, die Verwachsungen bei Stachelhäutern, Gliederfüfsern, Weich- und Wirbeltieren, die Gesellschaften der Urtiere. Gerade

für den biocentrischen Unterricht dürfte dieses Buch vielerlei Anregung darbieten.

Tiergeographischen Inhaltes sind Peiters Aufsatz *Wohin ziehen unsere Vögel?* und Müllers Schilderung *einer Tierreise*, nämlich der unfreiwilligen einer in Blauholz verschleppten Vogelspinne, die 133 Tage bei zum Teil sehr ungünstigem Wetter unterwegs war. S. auch Schwippel oben S. 20.

Die *Fauna* der *Vögel der Grofsherzogtümer Mecklenburg* von Wüstnei und Clodius umfafst 289 Arten. Sie ist für das Gebiet als Bestimmungsbuch sehr brauchbar. Reys *Eier der Vögel Mitteleuropas* (s. Jb. XIV, 33) setzte sich mit den Spechten, Mandelkrähen, Eisvögeln, Bienenfressern, Seglern, Hopfen, Nachtschwalben, Kuckucken, Drosseln, Braunellen und Steinschmätzern fort.

Seine Fauna der mecklenburgischen Kleinschmetterlinge führte Stange weiter; s. Jb. XIV, 34. Friedlands Umgebung zählt 106 Pyralidinen, 253 Tortricinen, 8 Micropteryginen, 28 Pterophorinen und 1 Alucita. Röfslers *Raupen der Grofsschmetterlinge Deutschlands* ist ein in diesem Umfange (Eulen und Spanner sind nur mit Auswahl gegeben) sehr brauchbares Werk. Die Bestimmungsübersichten sind zuverlässig, ihre Anordnung übersichtlich. Auch der Ungeübte dürfte sich leicht einarbeiten, jeder Raupensammler gute Auskunft erhalten. Tümpels *Geradflügler Mitteleuropas* (s. Jb. XIV, 34) liegen jetzt in einem stattlichen Bande vollendet vor. Den Pseudoneuroptera amphibiotica sind die Corrodentien, die echten Orthopteren und die Physopoden gefolgt. Diese vortreffliche Fauna kann für die Bibliothek der biologischen Sammlung nicht warm genug empfohlen werden. Im Anschlufs an sie hat Tümpel auch Sammlungsetiketten erscheinen lassen. Von Ganglbauers *Käfern Mitteleuropas* (s. Jb. XIV, 34) kamen weiter heraus die als Clavicornier zusammengefafsten Sphaeritiden, Ostomiden, Byturiden, Nitiduliden, Passandriden, Cucujiden, Erotyliden, Phalacriden, Thorictiden, Derodontiden, Lathridiiden, Mycetophagiden, Colydiiden, Endomychiden und Coccinelliden. Von besonderem Wert ist die vortreffliche Erörterung der verwandtschaftlichen Verhältnisse der vielen Käferfamilien. Entwickelungsgeschichte und Biologie sind nicht vernachlässigt. Zwei neue Faunen der Weichtiere sind *die Binnenmollusken Mittel-Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung der Thüringer Lande, der Provinz Sachsen, des Harzes, Braunschweigs und der angrenzenden Landesteile* von Goldfufs und *die Schneckenfauna der Umgebung von Schweinfurt* von Meinel. Letztere umfafst 80 Formen, von denen 48 abgebildet werden.

Für die *Paläontologie* s. Leonhard o. S. 20.

Für das Gebiet der *Technik* s. Erdmann-Königs *Warenkunde* oben S. 20.

Das *geschichtliche Gebiet* betrifft Marchls Schlufs seiner Abhandlung über *Des Aristoteles Lehre von der Tierseele*. Das Strebevermögen und die bewegende Kraft bilden den Abschlufs des speziellen Teiles, dem sich

nunmehr der allgemeine anschliefst, der von Instinkt und vom Wesensunterschied zwischen Tier- und Menschenseele handelt. Vgl. Saxenberger über *Luther* o. S. 20.

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Zu den neuen Lehrplänen, welche für die höheren Schulen in Österreich erlassen sind, hat der Minister für Kultus und Unterricht ausführliche Instruktionen erlassen, welche den Titel *Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich* und *Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich* führen. Die Bemerkungen, welche darin über die Aufgabe des physikalischen Unterrichts gemacht werden, sind vortrefflich und ebenso finden sich sowohl in der allgemeinen methodischen Anleitung, als auch in den speziellen Bemerkungen zu den einzelnen Erscheinungsgebieten sehr beachtenswerte Winke. Interesse erregen auch die Entscheidungen, die in manchen als strittig geltenden Punkten getroffen sind.

Von denjenigen Veröffentlichungen, die sich mit der Stoffauswahl beschäftigen, fordert ein gröfserer Teil eine stärkere Berücksichtigung der Anwendungen der Physik. Die Einen wollen ein tieferes Eingehen auf gewisse Vorgänge in der uns umgebenden Natur — so trat auf der Hamburger Versammlung des Vereins für Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften Köppen für eine verstärkte Berücksichtigung der Meteorologie ein (HZ. XXXI, 5, 410; UMN. VI, 3, 51) und Ahlborn hielt ebenda einen Vortrag *Über die Mechanik der Flugbewegung*, der in der folgenden, von der Versammlung angenommenen These gipfelte: „Die Versammlung erachtet es für zeitgemäfs, dem Unterricht über Aerodynamik ein Kapitel über die Theorie der Flugbewegung hinzuzufügen“ —; die Andern haben dabei solche Anwendungen im Auge, die ins alltägliche Leben der Kulturvölker übergegangen sind — so forderte auf eben genannter Versammlung Dennstedt, dafs der praktischen Ausführung der Photographie eine Stunde gewidmet werde (HZ. XXXI, 5, 411) und Schaper ist in seiner Programmabhandlung über *Die Ankerhemmung unserer Taschenuhren* der Meinung, dafs die Besprechung der Taschenuhren, „ihrer wesentlichsten Teile und der sie bewegenden Kräfte nicht wohl länger dem physikalischen Unterricht entzogen werden darf“ —; die Dritten endlich wollen ein stärkeres Heranziehen der eigentlichen Technik und verwandten Gebiete. In diesem Sinne sprach sich Wernicke in seinem Vortrag über *Schulaufgaben aus dem Gebiete der Mechanik unter besonderer Berücksichtigung der Technik* auf der mehrfach erwähnten

Versammlung aus; die Beispiele aus der Mechanik seien mehr technisch zu gestalten, sowohl hinsichtlich des Gegenstands, als hinsichtlich der Methoden, indem nicht nur Koordinaten, sondern auch Vectoren, der Hodograph und ähnliches bei der Lösung zu benutzen seien. In dem jetzt von Richter für deutsche Schulen bearbeiteten *Lehrbuch der Physik* von Körner werden beispielsweise behandelt die verschiedenen Arten der Räderverbindungen: Stirnräder, Kamm- oder Kronräder, Winkel- oder Kegelräder, Friktionsräder, Riemen- oder Seilscheibe, Kettenräder; ferner die Hauptarten der Dampfkessel: Cylinder- oder Walzenkessel, Flammrohrkessel, Feuerröhrenkessel, Wasserröhrenkessel und neben den Dampfmaschinen auch die Dampfturbinen, Pulsometer, Montejus, Heifsluftmaschinen, Sparmotor von Hock, Prefs- oder Druckluftmaschinen, Gasmotoren, Dieselmotor usw. *Über die Berücksichtigung der Nautik im Schulunterricht* schreibt Schwalbe. In der Lehre vom Magnetismus sei der Schiffskompafs zu behandeln; in der Elektrizitätslehre die Messung von Tiefseetemperaturen durch Messen von Widerständen und die Funkentelegraphie; in der Kalorik Temperaturbestimmungen; in der Akustik Sirenen und Nebelhörner; in der Optik Sextant, Leuchtfeuer, Heliograph, Strahlenbrechung u. a. m.; in der Mechanik Tiefenberechnung aus der Kompression einer Gasmenge, Barometer, Messen der Fahrgeschwindigkeit, Archimedisches Prinzip u. s. f. Auch Richter fordert *Die Berücksichtigung des Seewesens im physikalischen Unterricht.* Danach wäre etwa zu behandeln die Kugelgestalt der Erde, die Bestimmung der geographischen Länge und Breite, die Abplattung und Gröfse der Erde, die Feststellung des sich aus Strömung und scheinbarem Kurse ergebenden wahren Kurses, Bestimmung der Deklination des Kompasses, die atmosphärische Strahlenbrechung. Der Erlafs des Königs von Preufsen vom 26. November 1900 betr. die Fortführung der Reform der höheren Schulen in Preufsen (ZB. 1900, 854 ff.) bestimmt: „bei Physik und Chemie ist die angewandte und technische Seite nicht zu vernachlässigen".

Insofern als diese Bewegung den Zweck hat, an Stelle von abstrakten und fingierten Beispielen, wie sie namentlich in der Mechanik nicht selten gegeben werden, der realen Wirklichkeit entnommene und an konkrete Vorgänge sich anschliefsende zu setzen und zugleich für die sich vor unseren Augen täglich abspielenden Vorgänge in der leblosen wie belebten Natur und für die Bedeutung, welche angewandte Physik und Technik für die gesamte moderne Kultur gewonnen haben, ein erhöhtes Verständnis herbeizuführen, ist sie durchaus berechtigt und zeitgemäfs. Gewisse Bedenken sind allerdings nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Zunächst ergiebt sich eine nicht ganz unbeträchtliche Vermehrung des Lehrstoffes. Die Neueinführung dieser und das tiefere Eingehen auf jene Kapitel beansprucht schon an und für sich eine gewisse Zeit. Die Anpassung der Aufgaben in der Mechanik an technische Verhältnisse ferner erfordert nicht nur teilweise die Berücksichtigung neuer Begriffe und Methoden, wie

sie Wernicke aufzählt, sondern auch ein näheres Eingehen auf gewisse Eigenschaften der Stoffe und auf Erscheinungen und Gesetze, die bisher im Unterricht gar nicht oder doch nur kurz erledigt zu werden pflegten. Zudem werden die oben aufgezählten Gegenstände sicher nicht die einzigen bleiben, deren Einführung in den Unterricht verlangt wird. Es wäre nur konsequent, wenn die Forderung erhoben würde, dafs wie die Theorie des Fliegens so auch die Mechanik des Schwimmens und Ruderns der Tiere (z. B. Ente, Hund, Pferdeegel, Tintenfisch) und des Menschen, und wie die Uhr so auch das Fahrrad im Unterricht zu behandeln sei usw. Da nun aber die dem physikalischen Unterricht zu Gebote stehende Zeit eine gegebene, nicht nach Bedürfnis abzuändernde Gröfse ist, so mufs die zur Besprechung der neuen Gegenstände nötige Zeit durch Ausscheiden von anderen, minder wichtigen Kapiteln geschaffen werden. Der Nachweis, dafs dies in der That möglich ist, wird den Vertretern der neuen Bestrebungen nicht erlassen werden können. Ob er gelingen wird, erscheint zunächst einigermafsen zweifelhaft, nachdem eben erst nicht ohne einige Mühe auf diese Weise für die modernen Anschauungen und Begriffe wie Potential, Kraftlinien usw. hat Platz geschaffen werden müssen, und es liegt sonach keineswegs die Gefahr weit ab, dafs die stärkere Betonung der Anwendungen schliefslich nur auf Kosten der gründlichen Durcharbeitung der eigentlichen physikalischen Lehren sich wird vollziehen können. Wer den Hauptzweck des physikalischen Unterrichts in der Übermittelung positiver Kenntnisse und Fertigkeiten erblickt, wird das freilich nicht für ein grofses Unglück erachten; dafs aber dabei der formale und erziehliche Zweck des physikalischen Unterrichts (im Sinne der oben genannten österreichischen Instruktionen) in Gefahr kommt zu verkümmern, steht aufser Frage. Nur die Zukunft kann lehren, ob es der neuen, an sich ja, wie nochmals betont sei, durchaus berechtigten Strömung gelingen wird, unter Abweisung aller übertriebenen und einseitigen Forderungen das rechte Mafs zu halten.

Über die Einführung der modernen Anschauungen der Wissenschaft in den physikalischen Schulunterricht scheinen die Akten allmählich geschlossen zu werden. Viel Neues wird jetzt auch schwerlich noch zu diesem Thema herbeigebracht werden können. Was im Berichtsjahr dazu veröffentlicht ist, beschränkt sich auf einige gelegentliche Äufserungen. Volkmann streift in seinem Aufsatz *Zur Theorie der physikalischen Mafssysteme und Dimensionen* auch die Frage, ob die letzteren im Schulunterricht zu behandeln seien, mit den Worten: „Die Aufnahme der Theorie der Dimensionen in den elementaren Unterricht der Schule scheint mir nicht ohne Bedenken — Bedenken, in denen ich durch die in dieser Zeitschrift (PZ.) geführte Diskussion bestärkt worden bin.“ Eine Abhandlung Kuhfahls mit dem Titel *Einige Bemerkungen zur Dimensionslehre* beschäftigt sich lediglich mit der Theorie der physikalischen Dimensionen. Schotten warnt in seinem Vortrag *Wissenschaft und Schule* vor Überhastung; nur das sei im Schulunterricht zu berücksichtigen, was völlig

gesicherter Besitz der Wissenschaft sei und dessen methodische Behandlung eine gewisse Vollkommenheit erlangt habe. Die Darstellung auf der Schule dürfe freilich nicht im Widerspruch mit der Wissenschaft stehen: bedenklich sei es aber, auf Hypothesen, wie der Maxwellschen, den Unterricht aufzubauen; solche müfsten vielmehr aus dem Unterricht hervorwachsen. — Zu erwähnen ist an dieser Stelle auch, dafs das einzige vollständige Lehrbuch, das im Berichtsjahr neu erschienen ist — *Lehrbuch der Physik* von Kleiber (vergl. unten) — den neuen Anschauungen in weitgehendem Mafse Rechnung trägt, und dafs selbst der *Grundrifs der Experimentalphysik* von Jochmann-Hermes, der ihnen bisher durchaus ablehnend gegenüber stand, im Berichtsjahr eine entsprechende Umarbeitung erfahren hat. — Bemerkenswert sind auch die bezüglichen Stellen in den österreichischen *Instruktionen* (s. oben).

Auf der Hauptversammlung des Vereins von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck wurde (nach ZG. LIV, Sept., 639) von mehreren Seiten betont, „man müsse im Gymnasium die Behandlung der Elektrizität für Oberprima aufsparen, weil erst hier die erforderliche Reife des Verständnisses vorausgesetzt werden könne“. Es bleibt abzuwarten, ob diese Forderung, die schon früher von vielen Seiten erhoben ist und ebenso auch für das Realgymnasium und die Oberrealschule gilt, wie für das Gymnasium, in den in Aussicht stehenden neuen preufsischen Lehrplänen Berücksichtigung finden wird.

Einen Lehrgang *Über die elektrischen Fundamentalgröfsen und das Ohmsche Gesetz* veröffentlicht Blasel. Er bietet weder hinsichtlich der Stoffauswahl, noch hinsichtlich der Anordnung oder Darstellung etwas Neues und beschränkt sich unter Verzicht auf die Benutzung des Potentialbegriffs auf die Messung der Stromstärke mit Voltameter und Tangentenbussole, den Nachweis der Abhängigkeit des Widerstands eines Drahtes von Länge, Querschnitt und Stoff (auf die Darlegung der Methoden zur absoluten Messung von Widerständen wird verzichtet), die Messung des innern Widerstandes, einen kurzen Nachweis der Abhängigkeit der Stromstärke von der elektromotorischen Kraft (die Messung der elektromotorischen Kraft bleibt unerörtert) und die Frage der günstigsten Schaltung von Elementen. Eine Hauptsache, experimenteller oder sonstiger Nachweis des Ohmschen Gesetzes, ist nicht berührt. — Kleinpeter geht in seinem Aufsatz *Zur Einführung in die Kalorimetrie* auf die verschiedenen Wege ein, die behufs Einführung der Wärmeeinheit eingeschlagen werden. Er verwirft mit Recht Machs Verfahren, die Wärmemenge als Produkt aus Masse und Temperaturunterschied zu definieren, als zu wenig anschaulich. Auch der bei den Mischungsversuchen sich vollziehende Vorgang, Erwärmung eines Körpers auf Kosten eines anderen, sei für eine erste Einführung nicht einfach genug. Vorzuziehen sei die gleichzeitig und unter gleichen Umständen sich vollziehende Erwärmung zweier Körper, z. B. von 1 kg Wasser um 1 ° und von 0,5 kg Wasser um 2 ° durch zwei gleiche

Gasflammen. Der Schüler komme auf diese Weise zur Erkenntnis der Gleichwertigkeit verschiedener Vorgänge und habe alsbald selbst das Bedürfnis nach einem exakten Ausdruck derselben. Ähnlich sei dann bei den Begriffen der latenten und der spezifischen Wärme zu verfahren.

Kleinpeter hielt ferner auf dem deutsch-österreichischen Mittelschultag einen Vortrag über *Die formale Auffassung der physikalischen Begriffe und ihre Bedeutung für den Unterricht* (nach den Berichten in ZöG. 51, 8 und 9, 817 und in ÖM. XIV, 2 und 3, 272). Nach Machs Vorgang habe man in den physikalischen Grundbegriffen nicht mehr zu erblicken als Hilfsmittel zur Beschreibung von Naturerscheinungen, denen eine reale Existenz nicht zuzuschreiben sei. Die gegenteilige Ansicht habe in der Wissenschaft wiederholt hemmend gewirkt. Entsprechende erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen seien selbstverständlich im Unterricht nicht am Platze; es genüge, wenn man hier auf „eine in dieser Hinsicht korrekte Sprachweise“ halte. Die aufgestellte These: „Die Einführung der physikalischen Grundbegriffe in den Unterricht hat in einer Weise zu erfolgen, dafs über deren rein begriffliche Bedeutung als Hilfsmittel zur Darstellung von Thatsachen kein Zweifel obwalten kann“ fand die Zustimmung der Versammlung.

Schreiber berichtet in PZ. XIII, 4, 245 kurz über die praktischen Schülerübungen am Gymnasium zu Neuwied. Diese wurden im letzten Vierteljahr in O I in den Physikstunden abgehalten, nachdem das Pensum bis Weihnachten erledigt war. Am Ende eines jeden Versuchs war ein schriftlicher Bericht abzuliefern, der vom Lehrer wie jede andere schriftliche Arbeit korrigiert wurde.

Poske macht einige interessante Bemerkungen über den physikalischen Unterricht an den französischen höheren Schulen.

Ein Erlafs des preufsischen Kultusministers vom 7. November 1899 hatte mangelhafte Leistungen der Prüflinge für die Seekadetten-Eintrittsprüfung „besonders in der Physik“ konstatiert. Züge geht den Gründen dieser Erscheinung nach. Unter den zur Lösung gestellten Aufgaben befinde sich fast regelmäfsig eine solche über den Fall. Nun sei es richtig, dafs diese in der Regel nur von einer verschwindenden Minderheit der Prüflinge gelöst werde — in einem speziellen Fall von drei unter 141 Prüflingen —; indessen sei dies ganz natürlich, da die Prüflinge auf der Schule noch gar nicht in den Hauptkursus der Mechanik eingetreten seien, im Vorkursus aber wohl überall von einer eingehenderen mathematischen Behandlung der Fallgesetze — und dies mit Recht — abgesehen werde. Ganz ähnlich verhalte es sich mit der Optik. Die gerügte mindere Leistungsfähigkeit der Prüflinge erkläre sich also sehr einfach daraus, dafs die bestehenden Lehrpläne nicht auf das Prüfungsreglement für Seekadetten und umgekehrt das letztere nicht auf die Lehrpläne der höheren Schulen Rücksicht nimmt.

b) Unterstufe.

Weitz stellt, von dem Gedanken ausgehend, dafs praktische Schülerübungen an den Gymnasien zur Zeit in der Regel nicht eingerichtet werden können, es aber andererseits durchaus wünschenswert ist, dafs die Schüler selbst Versuche anstellen, zahlreiche Experimente zusammen, die sich für die häusliche Beschäftigung der Schüler eignen. Die mit Geschick vom Verf. ausgewählten Versuche beziehen sich zunächst nur auf Ausdehnung, Undurchdringlichkeit, Porosität, Zusammendrückbarkeit, absolutes und spezifisches Gewicht, Festigkeit, Härte, Elastizität, Kohäsion, Adhäsion und die Expansion der Gase. Mit Recht legt der Verf. Wert darauf, dafs die Versuche nicht nur zur Unterhaltung, sondern in erster Linie zur Belehrung dienen. Der Schüler wird daher durch vorgelegte Fragen veranlafst, sich stets über die sich vollziehenden Vorgänge Rechenschaft zu geben; andere Fragen beziehen sich auf Anwendungen und auf verwandte Erscheinungen. Nicht deutlich zu ersehen ist, ob die Schrift für die Hand des Lehrers oder direkt für den Schüler bestimmt ist. Ist, wie Berichterst. vermutet, das letztere der Fall, so hätte es sich wohl mehr empfohlen, die einzelnen Versuche in der Form von Rezepten anzugeben, statt, wie es der Verf. fast stets gethan hat, in der Form von Gesetzen. Es würde dies mehr dem Standpunkt der Schüler, die doch erst in die Kunst des Experimentierens eingeführt werden sollen, entsprechen, und es würde auch im allgemeinen dabei die selbstthätige Beobachtung des Schülers mehr zu ihrem Recht kommen. Um nur ein Beispiel anzuführen: S. 6 No. 4 schreibt der Verf.: „Hält man . . . . . einen Lampencylinder in ein Gefäfs mit Wasser, so steht das Wasser im Innern gerade so hoch wie aufserhalb.“ Berichterstatter würde eine Fassung etwa der folgenden Art vorziehen: „Halte einen Lampencylinder mit dem einen Ende in ein Gefäfs mit Wasser und vergleiche die Höhe des äufseren mit derjenigen des inneren Wasserspiegels.“ Eine wertvolle Beigabe würden Abbildungen gewesen sein, die ganz fehlen, die aber manche schwer verständliche Vorschrift (z. B. zur Herstellung einer Wage auf S. 5) dem Verständnis der Schüler mit einem Schlage erschlossen haben würden.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche litterarische Hilfsmittel.

I. Neu erschienene Lehrbücher.

Kleiber hat ein *Lehrbuch der Physik* zum Gebrauch an den bayerischen realistischen Mittelschulen geschrieben. Die Haupteigentümlichkeit dieses Buches ist seine äufsere Gestaltung. Zunächst ist die Disposition durch fetten Druck der Stichworte kenntlich gemacht, so dafs der Überblick dadurch sehr erleichtert wird. Der Verf. hat aus diesem Grunde auch ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis für überflüssig gehalten. Andere sind der Ansicht, dafs ein solches bei keinem Schulbuch fehlen darf. Durch fetten Druck und eine Einrahmung sind ferner die Hauptsätze und

-formeln hervorgehoben. Störend wirkt dabei oft die Ungleichheit der Typen, z. B. auf S. 19, wo in der Formel $R = \mu \cdot D$ R und D fett, μ in gewöhnlicher Typenform gedruckt ist; oder auf S. 39, wo in der Formel Kraft = Last: $\left\{\begin{array}{c}\text{Zahl}\\ \text{der}\\ \text{Seilstücke}\end{array}\right.$ Kraft und Last fett, Zahl der Seilstücke in gewöhnlichen Typen gedruckt ist. Der Schüler wird unwillkürlich das in gewöhnlichem Druck Gesetzte als minder wichtig ansehen und man kann sich vorstellen, dafs er dadurch auch gelegentlich einmal zu ganz irrtümlichen Schlufsfolgerungen verleitet werden könnte. In dem Bestreben, die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis durch die Anschauung zu unterstützen, sind ferner in den eingerahmten Formeln sowohl als im Text allerlei Zeichen verwendet worden: so stehen über den beiden Verhältnissen einer Proportion zwei Pfeile, die gleich gerichtet sind, wenn die Proportionalität eine direkte, einander entgegengesetzt gerichtet, wenn sie eine umgekehrte ist. Kraftrichtungen werden ebenfalls durch Pfeile angedeutet; z. B. S. 61: „Eigengewicht G ↓ = Auftrieb A ↑“. Ob der damit angestrebte Zweck wirklich erreicht wird, kann nur aus der Erfahrung beurteilt werden; a priori möchte Berichterst. diesen Dingen keinen grofsen Wert beilegen. Wunderlich ist die Fassung des Hebelgesetzes auf S. 34 $\overset{\frown}{\text{Su} \cdot \text{d} \cdot \text{Momente}}\downarrow = \text{Su} \cdot \text{d} \cdot \text{Momente} \overset{\smile}{\uparrow}$. Wie soll der Schüler das lesen? — In Bezug auf die Beigabe von Abbildungen gehört das vorliegende Buch zu denjenigen, die eigentlich alles durch eine Abbildung zu erläutern unternehmen. Dafs ein solches Verfahren keineswegs überall Zustimmung findet, ist schon früher einmal in den Jb. (IX, 12) betont worden. An den Figuren selbst gefällt das an vielen Orten zu Tage tretende Bestreben, durch Schraffierungen, Pfeile und ähnliche kleine Hilfsmittel die wichtigen Teile herauszuheben und überhaupt die Figuren übersichtlicher zu gestalten. Leider zeigen die Abbildungen auch mancherlei Mängel. Weniger gelungen z. B. sind die Abbildungen des Bogenlichts 207 und der Erscheinungen in der Geifsler-Röhre 217. In Fig. 36 weichen die beiden, die Richtung der Schwerkraft angebenden Pfeile sehr merklich von der Parallelität ab. Recht ungeschickt ist Fig. 252, wo die weifsen Strahlen alle auf den vorderen Teil der Einfassung der roten Scheibe und ebenso die „durchgelassenen“ roten Strahlen auf den vorderen Teil der Einfassung der grünen Scheibe fallen. Manche Figuren sind recht nichtssagend, z. B. Fig. 205, die die Unterschrift hat „Im dünneren Draht ist die Erhitzung viel stärker“ und wo man nichts weiter sieht, als zwei conaxial aneinander geschobene, mäfsig lange Cylinder, einen dünneren und einen dickeren, die verschieden starke Erhitzung aber in keiner Weise angedeutet ist. Fig. 99, durch welche die verschiedene Wärmeleitungsfähigkeit der Metalle veranschaulicht werden soll, zeigt zwar die Versuchsanordnung — sie zeigt zwei Stangen, eine aus Kupfer, eine aus Eisen, an deren Unterseite in regelmäfsigen Abständen mit Wachs kleine Kugeln angeklebt sind und die von je einem

Ende her durch dieselbe Flamme erhitzt werden —; es hätte aber in dieser Figur auch leicht das Ergebnis des Versuchs angedeutet werden können, indem beim besser leitenden Kupfer etwa die drei ersten Kugeln als abgefallen dargestellt wurden, beim Eisen dagegen nur eine. Nur als Spielerei kann Berichterst. es bezeichnen, wenn in Fig. 21, die die übliche Zerlegung der auf einen auf einer schiefen Ebene befindlichen Körper wirkenden Schwerkraft in zwei Komponenten zeigt, am oberen Ende der schiefen Ebene ein Baum und darüber einige Wolken gezeichnet sind, oder wenn in Fig. 344 neben der Figur der Wurfparabel mit ihren den einzelnen Sekunden entsprechenden Koordinaten ein kleines Häuschen steht. Geradezu irreführend wird diese Spielerei in der Fig. 69 „Barometrisches Maximum" und Fig. 70 „Barometrisches Minimum", wo beide Male das Zentrum sich gerade über einem Häuschen befindet, auf das noch eine von oben herablaufende gestrichelte Linie besonders aufmerksam macht. Bei einer neuen Auflage werden also die Figuren einer eingehenden Nachprüfung zu unterziehen sein. Gegen die Stoffauswahl ist nichts einzuwenden. Der Stoff ist zwar etwas reichlich bemessen, aber man kann dem Verf. zugeben, dafs im Unterricht an vielen Stellen gekürzt werden kann. Hervorzuheben ist die weitgehende Berücksichtigung der modernen Anschauungsweise, wie sie sich in der Benutzung der magnetischen Kraftlinien, der elektrischen Niveauflächen, des absoluten Mafssystems, des Arbeits- und Energiebegriffs offenbart. Auch gegen die Darstellung ist im allgemeinen nichts einzuwenden, was natürlich nicht ausschliefst, dafs nicht dieser oder jener für den einen oder anderen Paragraphen eine etwas andere Darstellung vorziehen würde. Unsympathisch ist Berichterst. schon an und für sich und besonders in einem Schulbuch der auch sonst ja vielfach stattfindende, in vorliegendem Lehrbuch immer wiederkehrende Gebrauch des per in Ausdrücken wie „Der Luftdruck per qcm" (S. 72 u. s. f.). Die beigegebenen Aufgaben sind recht zweckentsprechend. Wir fassen unser Urteil kurz dahin zusammen, dafs das Buch trotz der im einzelnen hier gemachten Ausstellungen schon jetzt sich als im Unterricht recht brauchbar erweisen wird.

Die *Elementare Experimental-Physik für höhere Lehranstalten* von Rufsner soll in fünf Teilen (1. Mechanik fester Körper; 2. Mechanik flüssiger und gasförmiger Körper; 3. Wellenlehre, Akustik, Optik; 4. Wärme und Reibungselektrizität; 5. Galvanismus) das gesamte Gebiet der Physik behandeln. Uns liegt nur der erste Teil vor. Er behandelt in herkömmlicher Art zunächst die allgemeinen Eigenschaften der Körper, dann die Mechanik der festen Körper. Weder hinsichtlich der Auswahl noch in Bezug auf die Anordnung des Stoffes läfst sich für dies Buch eine charakteristische Eigentümlichkeit feststellen; es unterscheidet sich aber von ähnlichen anderen Büchern durch die grofse Ausführlichkeit, mit der die mathematischen Rechnungen und Ableitungen wiedergegeben sind, und durch die Aufnahme zahlreicher Beispiele, die mit bestimmten Zahlen vollständig durchgerechnet werden. Durch erstere soll dem Schüler das

Niederschreiben von Notizen im Unterricht erspart werden, weil erfahrungsgemäfs gerade dadurch der Schüler oft den Faden verliert und damit seine Mitarbeit im Unterricht stark beeinträchtigt wird; letztere erklärt sich aus der Hauptbestimmung des Buches, welches in erster Linie für technische Anstalten, die ja auf die Anwendungen besonderen Nachdruck zu legen haben, geschrieben ist. Der Einführung an höheren Schulen steht der hohe Preis entgegen; jeder der fünf Teile soll 3—4 Mk., das ganze Werk also 15—20 Mk. kosten.

Physikalische Mechanik betitelt sich ein von Johannesson verfafstes Heftchen. Welche Absicht den Verf. bei der Herausgabe geleitet hat, wird nicht recht klar, da ein Vorwort fehlt. Der Titel zeigt an, dafs die mathematische Behandlung stark in den Hintergrund tritt; längere und schwierigere mathematische Rechnungen sind ganz vermieden und auch die strenge, mathematische Formulierung der Gesetze unterbleibt häufig (z. B. Fallgesetze, Pendelgesetze, Schwunggesetze). Dadurch erhält die Darstellung im grofsen und ganzen den Charakter eines propädeutischen Kursus, und doch ist andererseits wieder für eine erste Einführung in die Mechanik die Darstellung zu sehr von logischen und erkenntnistheoretischen Grübeleien beeinflufst, deren Ergebnisse zudem nicht immer ganz einwandsfrei sind, und zu abstrakt und für das Verständnis eines Anfängers nicht anschaulich genug (z. B. die Einführung des Massenbegriffs auf S. 12; die Fassung der Gesetze auf S. 30 und 31). Auch die Beschreibungen des Vernier und der Teilmaschinen gehören nicht in einen vorbereitenden Lehrgang. In der Ableitung der Gesetze folgt der Verf. oft den Gedankengängen der Entdecker (die Titel der einschlägigen Werke von Archimedes, Galilei, Huygens, Stevin u. a. sind an den betreffenden Stellen angegeben), unterliegt aber damit auch hier und da der Gefahr, in einer von der Folgezeit überholten Betrachtungsweise zu verharren. Um auch etwas über die äufsere Einrichtung des Buches zu sagen, so erscheint die Zusammenstellung der an sich nur zu lobenden Figuren auf besonderen Tafeln am Ende des Buches als weniger zweckmäfsig, weil bei der engen Nachbarschaft der Figuren das Auge, das eine bestimmte Figur betrachten will, unwillkürlich durch die benachbarten Figuren beirrt und abgelenkt wird. Auch die Art der Einheftung ist unbequem, insofern als immer die eine Hälfte der ausgebreiteten Tafel durch die letzten Blätter des Buchs verdeckt ist und man so bei der Vergleichung von Text und Figur zu fortgesetztem Aufheben und Niederlegen der letzten Blätter genötigt wird. Die Tafeln hätten — wenn schon die Figuren aus technischen Gründen auf besonderen Tafeln zusammengestellt werden mufsten — in dem Teil, auf dem die letzten Blätter des Buchs aufliegen, unbedruckt bleiben oder an den äufseren Rand besonderer leerer Blätter angeklebt werden sollen. — Unser Urteil über das Werkchen im ganzen geht also dahin, dafs es als Schulbuch im eigentlichen Sinne dieses Worts nicht angesehen werden kann, dafs aber seine Lektüre gewifs manchen Lehrer zu weiterem Nachdenken über die Grundlagen der Mechanik anregen wird.

II. Neue Auflagen von Lehrbüchern.

Das *Lehrbuch der Physik* von Baenitz-Weiler ist in 13. Auflage erschienen. Die Hauptänderung bildet die Aufnahme der Funkentelegraphie, der Kathoden- und der Röntgenstrahlen.

Ein wunderliches Buch ist *Die Physik oder die Lehre von den Gesetzen der Natur. Für Jedermann verständlich und zur Vorbereitung fürs Examen geeignet,* von Grafsmann. Es ist von einem unzeitgemäfsen naturphilosophischen Standpunkt geschrieben und bringt die Physik in einer von der schulgemäfsen Behandlung so sehr abweichenden Darstellung, dafs wir verzichten, näher darauf einzugehen, wie wir es auch unterlassen, unserer Meinung über den Zusatz des Titels Ausdruck zu geben.

Jochmanns *Grundrifs der Experimentalphysik* liegt in 14., von Hermes und Spies bearbeiteter Auflage vor. Als wir das Erscheinen der 13. Auflage anzeigten (vgl. Jb. XI, 26), konnten wir unsere Befürchtungen in betreff eines baldigen Veraltens des vielgebrauchten Buches nicht unterdrücken. Es freut uns, jetzt mitteilen zu können, dafs die Herausgeber in der vorliegenden Auflage auf eine durchgreifende Modernisierung bedacht gewesen sind. Neu aufgenommen zunächst sind die neueren Entdeckungen auf den Gebieten der Optik (Lippmann) und der Elektrizität (Hertz, Tesla, Marconi), dann aber auch eine Reihe schon älterer Apparate, die indes bisher unberücksichtigt geblieben waren (z. B. Differentialflaschenzug, Metallbarometer, Quecksilberluftpumpe, Phonograph, Bolometer). Auch die modernen Anschauungen haben jetzt in das Buch Eingang gefunden: mit der Einführung und Anwendung des absoluten Mafssystems, des Arbeitsbegriffes, des elektrischen Potentials ist nunmehr Ernst gemacht. Freilich erscheint hier und da das Neue noch nicht völlig organisch mit dem Alten verwachsen; die Herausgeber werden sich aber sicher angelegen sein lassen, bei einer neuen Auflage diese Unebenheiten zu beseitigen. Mit Beifall ist es ferner zu begrüfsen, dafs das bisher an vielen Stellen geübte schwerfällige Verfahren, die quantitativen Beziehungen durch Proportionen oder relative Werte auszudrücken, meistens aufgegeben ist und letztere beiden durch Gleichungen und absolute Werte ersetzt sind (so beim Newtonschen Gravitationsgesetz, bei der Wärmeleitung und mehrfach in der Elektrizitätslehre). Auch sonst sind manche willkommene Verbesserungen zu verzeichnen; so ist die Ableitung der Formeln für den freien Fall, sowie für die lineare Ausdehnung der festen Körper eine anschaulichere geworden und die Theorie der Influenzmaschine wird durch die Besprechung einer wesentlich vereinfachten Form derselben eingeleitet. So ist im ganzen die neue Bearbeitung als eine fundamentale Verbesserung anzusprechen; wir zweifeln nicht, dafs das altbewährte Buch in seiner neuen Gestalt sich der erhöhten Wertschätzung der Fachlehrer erfreuen wird. Einige weitere Kapitel, denen ebenfalls eine Neubearbeitung zum Vorteil gereichen würde, werden die Herausgeber gewifs bei den nächsten Auflagen berücksichtigen. Zum Schlufs

noch eine kurze Bemerkung: Dafs „Gramm“ entgegen den offiziellen Bestimmungen in einem physikalischen Lehrbuch durch gr abgekürzt wird, ist verständlich; warum aber ist die in den bisherigen Auflagen angewandte, den offiziellen Festsetzungen entsprechende Abkürzung ccm durch cbcm ersetzt worden?

Von der für den Anfangsunterricht bestimmten *Elementarphysik* von Hermes ist die zweite, ebenfalls von Hermes und Spies bearbeitete Auflage erschienen. Dafs diese nicht bereits früher notwendig geworden ist — seit dem ersten Erscheinen des Buchs sind acht Jahre verflossen —, scheint die seinerzeit in den Jb. (VII, 14) dem Buch gestellte Prognose zu bewahrheiten. Erfreulich ist es, dafs die Herausgeber auch in diesem Buch die neueren Entdeckungen, Methoden und Anschauungen weit mehr als bisher berücksichtigt haben.

Von Koppes *Anfangsgründen der Physik* liegt der II. Teil der Ausgabe B in 3. Auflage (welche gleichzeitig als 22. Auflage des ursprünglichen Werks gezählt wird) vor. Wesentliche Änderungen sind nicht zu verzeichnen, doch sind die physikalischen Dimensionen aufgenommen, die magnetischen Kraftlinien eingehender behandelt, das Newtonsche Kräftemafs hinter den Fallgesetzen eingeführt und die Lehre vom Galvanismus direkt auf das Daniellsche Element gegründet; endlich sind die neueren Entdeckungen auf dem Gebiet der Elektrizität gebührend berücksichtigt. Dafür ist an anderen Stellen entsprechend gekürzt worden. Neu sind eine tabellarische Zusammenstellung der absoluten Mafseinheiten und ein Fremdwörterverzeichnis. In einer neuen Ausführung zeigt sich auch die beigegebene Sternkarte; während sie bisher die Sterne weifs auf schwarzem Grunde zeigte, und die Sternbilder nur dadurch angedeutet waren, dafs die Sterne eines solchen durch weifse gerade Linien untereinander verbunden waren, zeigt die neue Ausführung die Sterne 1. bis 3. Gröfse rot, die 4. bis 5. Gröfse schwarz auf hellblauem Grunde und die Sternbilder sind als wirkliche Bilder eingezeichnet worden. Warum diese Änderung vorgenommen ist, vermag Berichterst. nicht anzugeben; für ihn ist die neue Ausführung weit weniger übersichtlich als die alte. Nach einer Notiz am Rande der Karte giebt diese die Stellung der Sterne wieder, wie sie in der „Mitte des 19. Jahrhunderts“ war. Im vorliegenden Fall kommt ja in der That nicht viel darauf an, dafs dieser Zeitpunkt nun schon 50 Jahre hinter uns liegt; aber aus prinzipiellen Gründen hätte doch eine Darstellung des gegenwärtigen Zustandes vorgezogen werden müssen.

Der *I. Teil — Vorbereitender Lehrgang* — desselben Lehrbuchs ist in 5. (24.) Auflage erschienen. Sie weist nur geringfügige Zusätze auf und beginnt die Lehre vom Galvanismus ebenfalls mit dem Daniellschen Element.

Körners *Lehrbuch der Physik* (vgl. Jb. XII, 58) ist von Richter für deutsche Schulen bearbeitet worden, indem die preufsische Orthographie eingeführt und ein Abrifs der mathematischen Geographie bei-

gefügt ist, während manche Bezugnahme auf spezifisch österreichische Verhältnisse ausgeschaltet wurden. Gleichzeitig sind in der Wärmelehre einige weitere Veränderungen vorgenommen worden; namentlich hat die mechanische Wärmetheorie durch den Verf. eine eingehendere Darstellung gefunden und der Abschnitt über die Wärmekraftmaschinen einige Zusätze durch den Bearbeiter erfahren. Eine ausführlichere Besprechung durch Holzmüller findet sich in ZlS. 12. 4 u. 5, 126 f.

Münchs *Lehrbuch der Physik* ist nach den preufsischen Lehrplänen in zwei Teile zerlegt worden. Der zweite, für die oberen Klassen bestimmte Teil ist von Lüdtke bearbeitet. Da die letzte Auflage bereits 1893 (vgl. Jb. VIII, 16) erschienen ist, sind naturgemäfs mannigfache Änderungen und Zusätze — namentlich in der Elektrizitätslehre — notwendig gewesen. Das Kapitel von der Wärme ist in der Weise ausgestaltet worden, dafs die mechanische Wärmetheorie und die Meteorologie nicht mehr in einzelnen Paragraphen durch das ganze Kapitel zerstreut, sondern in zusammenhängender Darstellung behandelt werden.

Die 11. Auflage des *Lehrbuchs der Physik für die oberen Klassen der Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. Ausgabe für Gymnasien* von Wallentin, ist ein unveränderter Abdruck der 9. Auflage.

Die *Elemente der mathematischen Geographie* von Hüttl (2. Auflage) gehen von dem richtigen Gesichtspunkt aus, dafs der Schüler zunächst mit den Himmelserscheinungen vertraut werden mufs, wie sie einem naiven Beobachter erscheinen, ehe er zu einem wirklichen Verständnis der thatsächlichen Verhältnisse gebracht werden kann. Dementsprechend wird im ersten Teil des Buches die scheinbare, im zweiten Teil die wirkliche Bewegung der Himmelskörper erörtert. Ein dritter Teil enthält alsdann noch eine Topographie des Himmels, während ein Anhang einiges über die wahre und die mittlere Sonnenzeit, sowie über den Kalender bringt und drei angehängte Tafeln die Werte der Morgen- und Abendweite und der Deklination der Sonne, sowie der Zeitgleichung enthalten. Auch insofern erscheint der Gang des Buches als naturgemäfs, als zunächst lediglich die im Laufe eines Tages sich abspielenden Vorgänge am Himmelsgewölbe und erst dann die Veränderungen im Laufe einer längeren Zeit zur Darstellung gelangen. Dafs auf diesem Wege hier und da zunächst nur vorläufige Resultate erlangt werden, die dann später noch präzisiert werden müssen, liegt in der Natur der Sache und ist keineswegs zu beanstanden. Allerdings müssen die vorläufigen Ergebnisse an und für sich glaubhaft sein. Wenn aber auf S. 17 gesagt wird: „In der Zeit vom 22. März bis 21. Juni beschreibt die Sonne Parallelkreise, die sich vom Äquator immer mehr entfernen“, so wird der Schüler dem keinen Glauben schenken, weil es unbegreiflich bleibt, wie die Sonne von einem Kreise auf den parallelen Kreis des nächsten Tages gelangen kann. Es hätte an dieser Stelle ein Hinweis darauf, dafs dieser Punkt später noch eingehender erörtert werden soll (S. 30, wo die scheinbare Bahn der Sonne als Spirale gekennzeichnet wird), nicht fehlen dürfen. Indessen

wird eine derartige Unterlassung im Grunde nur dann stören, wenn das Buch zum Selbstunterricht benutzt wird; im Schulunterricht wird der Lehrer gewifs nicht verfehlen, an solcher Stelle die entsprechende Bemerkung mündlich einzuflechten. Auch an einigen anderen Stellen wird übrigens der Lehrer eingreifen müssen, um für einen schwer oder mifszuverstehenden Ausdruck das rechte Verständnis zu wecken (z. B. S. 1, Zeile 7 von unten „auf derselben Ebene"; recht unklar ist auch die Einführung der beiden Horizonte auf S. 2). Von der sphärischen Trigonometrie wird keine Anwendung gemacht. Die Figuren sind im allgemeinen übersichtlich und gut; nicht gelungen ist Fig. 1, wo die Linien am und an und ebenso bo und bp Sekanten (statt Tangenten) des Kreisbogens sind. Ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis fehlt. Bemerkt mufs noch werden, dafs das Buch für Österreich geschrieben ist, was sich darin zeigt, dafs in den angeführten Beispielen vornehmlich österreichische Städte (in erster Linie Brünn) berücksichtigt sind. Indessen tritt dies so wenig in den Vordergrund, dafs das Buch eventuell auch an deutschen Schulen benutzt werden könnte.

III. Sonstige litterarische Hilfsmittel.

Kadesch, *Die elektrischen Strommaschinen für Schul- und Unterrichtszwecke* mit 10 Tafeln, lag nicht vor. (Inzwischen von Poske angezeigt in PZ. XIV, 2, 113).

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Dressels *Elementares Lehrbuch der Physik* liegt in 2. Auflage vor (vgl. Jb. X, 19). Der Charakter des Werks — Darstellung der neusten Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiet sowohl der experimentierenden als der theoretischen Physik in elementarer (nicht populärer) Form — ist in keiner Weise verändert worden. Wohl aber erscheint im einzelnen die neue Auflage vielfach vermehrt und umgearbeitet. Auf fast allen Gebieten sind wesentliche Erweiterungen zu verzeichnen (z. B. Potential der Gravitation, Wirbelbewegung) oder haben einzelne Teile eine eingehendere Darstellung gefunden (Meteorologie, Wärmetheorie, Polarisation). Wo nötig, sind die neueren Theorien an Stelle der älteren gesetzt worden (z. B. beim Regenbogen, wo jetzt die Airysche Theorie zur Darstellung gelangt). Überall tritt das erfolgreiche Bestreben nach gröfster Präzision des Ausdrucks zu Tage, indem kleinere Ungenauigkeiten verbessert und Definitionen und Beweise strenger gefafst sind. Auch die Figuren sind teilweise durch bessere ersetzt und überhaupt stark vermehrt. Das vortreffliche Werk kann nur erneut angelegentlichst empfohlen werden.

Wernicke hat von dem zuletzt 1877 (1. Teil) beziehungsweise 1873 (2. Teil) aufgelegten *Lehrbuch der Mechanik* seines Vaters eine neue Ausgabe veranstaltet, für die er selbst die Bearbeitung des ersten Teils — Mechanik der festen Körper — übernommen hat, während der zweite Teil — Mechanik der Flüssigkeiten und Gase einschliefslich der Wärmekraftmaschinen — von Vater bearbeitet ist. Während dieser Teil bereits

fertig vorliegt, ist von dem ersten Teil bisher nur die erste Abteilung — Einleitung, Phoronomie, Lehre vom materiellen Punkt — erschienen. Das Buch war ursprünglich für die preufsischen Gewerbeschulen bestimmt und den ihm dadurch aufgeprägten Charakter zeigt auch die vorliegende Bearbeitung noch, insofern auch sie die technische Mechanik in elementarmathematischer Behandlung zur Darstellung bringt. Es behandelt nicht nur spezifisch technische Probleme, wie die Anlage von Kanälen und Stauwerken, sondern bringt auch in weitgehendem Mafse die Methode der Vektoren und die graphischen Methoden zur Anwendung. Das Werk ist also auch jetzt noch in erster Linie für den Techniker bestimmt, doch hofft der Verf., dafs es auch für solche Kandidaten des höheren Schulamts sich als nutzbringend erweisen wird, die sich der durch die neue preufsische Prüfungsordnung eingeführten Prüfung in der angewandten Mathematik unterziehen wollen. Von den im Buch enthaltenen „Anwendungen“ (durchgeführten Beispielen) und „Übungen“ (vom Schüler zu lösenden Aufgaben) werden viele auch dann im Unterricht verwendbar sein, wenn man die vom Verf. angewandten Methoden in demselben nicht berücksichtigt.

Von Rosenbergs *Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre* liegt der 3. Teil vor. Das Buch enthält eine Beschreibung der Apparate und Versuche, die im physikalischen Unterricht der österreichischen Bürgerschulen vorgeführt werden. Der vorliegende 3. Teil ist speziell für die dritte Klasse bestimmt. Die ausgewählten Versuche, welche sich nicht blofs auf alle Gebiete der Physik, sondern auch auf die organische Chemie beziehen, verraten den erfahrenen Praktiker, so dafs das Buch jüngeren Lehrern ein willkommener Ratgeber sein wird. Auch Lehrer des physikalischen Vorkurses an den deutschen höheren Schulen können in demselben mancherlei Anregung finden.

Die Geschichte der physikalischen Experimentierkunst von Gerland und Traumüller wird in ausführlicher Anzeige von Wallentin in ZöG. 51, 8 u. 9, 787 und von Goetz in ZbR. VIII, 3, 257 empfohlen; von Holzmüller lobend erwähnt in ZlS. 10, 12, 372.

Historischen Inhalts ist auch Knauffs Schrift über *Die Physik des Heron von Alexandria.*

Klein und Rieckes Buch *Über angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an höheren Schulen* wird durch Holzmüller in ZlS. 12, 1, 29 warm begrüfst und von Poske in PZ. XIV, 1, 55 kurz angezeigt und empfohlen.

Neue, auf den heutigen Stand unserer Kenntnisse gebrachte Auflagen liegen vor von Graetz' bekanntem und bewährten Buch *Die Elektrizität und ihre Anwendungen* (8. Auflage, vgl. Jb. XIII, 56) und von desselben Verfassers *Kurzem Abrifs der Elektrizität* (2. Auflage, vgl. Jb. XII, 63).

Die wichtigsten Grundbegriffe der Elektrochemie und ihre Verwertung bei den neueren Theorien der galvanischen Elemente und Akkumulatoren behandelt Bermbach in populärer Darstellung. Das Schriftchen dürfte

manchem willkommen sein, der sich mit den neuzeitlichen Anschauungen auf diesem Gebiet bekannt zu machen wünscht.

Vogler hat zu seinem Buch *Jedermann Elektrotechniker* (vgl. Jb. VIII, 18) ein drittes Bändchen geschrieben: *Anlage und Betrieb elektrischer Kraft- und Beleuchtungsanlagen.* Es ist ganz für die Praxis berechnet und enthält kurze Beschreibungen der dynamoelektrischen Maschinen, Akkumulatoren, Schaltbrett, Leitung, Schalter, Blitzableiter, Lampen usw., giebt Winke für die Wartung dieser Apparate und stellt zum Schlufs zwei Rentabilitätsberechnungen auf.

Über *Neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Physik* schreiben Clausen und von Bronk. Auf 40 Seiten werden Photophon, Telektroskop, kaltes Licht, Nernstlampe, Röntgenstrahlen, Wehnelt-Unterbrecher, Radiumstrahlen, Marconische, Zicklersche und Schäfersche Telegraphie, Telephonograph, Photographie in den natürlichen Farben, Thermit beschrieben und ihre Mängel und Vorzüge skizziert. Ein Preisverzeichnis einiger dieser Apparate macht den Schlufs.

In der *Wissenschaftlichen Volksbibliothek* ist ein Doppelbändchen über *Die Telephonie* von Goldhahn erschienen, das alles Wesentliche über dieses wichtige Verkehrsmittel in leicht verständlicher Darstellung bringt und Schülern, die sich über dies Gebiet näher unterrichten wollen, empfohlen werden kann.

Leben und Thätigkeit des Erfinders *Thomas Alva Edison* beschreibt Pahl in gefälliger Darstellung in den *Biographischen Volksbüchern.*

In der Sammlung *Naturwissenschaftlicher Hausschatz* ist ein Band *Physik I. Mechanik und Akustik* von Blochmann erschienen. Berechnet ist das Buch für Kreise ohne besondere mathematische Vorkenntnisse. Einige mathematische Begriffe werden eingangs erörtert. Das Buch bietet eine klare Darstellung nicht nur der Vorgänge selbst, sondern auch der Begründungen und kann Schülern der mittleren Klassen empfohlen werden.

Aus der *Sammlung Göschen* liegt ein Bändchen *Klimalehre* von Köppen vor. Der Verf. erörtert zunächst die Bestandteile des Klimas: Wärme, Wind, Feuchtigkeit, skizziert sodann die klimatischen Typen und zum Schlufs die klimatischen Zonen. Der speziellen Klimakunde soll ein später erscheinendes Bändchen gewidmet sein.

Aus der *Miniaturbibliothek* liegt eine Reihe Bändchen vor, deren spezielle Titel aus dem Schriftenverzeichnis zu ersehen sind. Sie sind im allgemeinen zuverlässig, setzen aber bisweilen recht eingehende Vorkenntnisse und ein schon ziemlich geschultes physikalisches Denken voraus.

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Gilles erblickt in seiner Schrift *Die Gravitation der kleinsten Masseteilchen* in der Gravitation „die Urkraft der Welt“. „Jedes kleinste Masseteilchen wirkt ohne jede Vermittelung in seinem eigenen tiefsten Grunde und durch denselben auf die ganze Welt, die in demselben Grunde

ruht, welche Wirkung im Gravitationsgesetz ihren formalen Ausdruck findet.“ „Die Gravitation ist die Thatsache der Einheit des unendlichen Alls, das Gravitationsgesetz das äufsere Gewand ihrer Thätigkeit.“ Einige Entwickelungen über die Anziehung einer Molekülreihe, einer materiellen Ebene und einer planparallelen Schicht, sowie über die Dichtigkeit der Atome und die chemische Verwandtschaft, die Auflösung der Kometen und die Entstehung der kleinsten Massengebilde, die Schmelz- und Dampfwärme sollen den vorgetragenen Anschauungen als Stütze dienen, beziehungsweise sie weiter ausführen. — Schreber weist darauf hin, dafs die Versuche an der Atwoodschen Fallmaschine schon 30 Jahre vor Atwood von einem Deutschen, C. G. Schober, angestellt sind. — Wilda behandelt die Bewegung auf der schiefen Ebene mit Reibung graphisch. — Auf eine elementar ableitbare Pendelformel, welche genauer als die übliche ist, wird in PZ. 13, 3, 178 aufmerksam gemacht. — Höfler leitet die Lehre von den Schwingungen und Pendelbewegungen durch einen Versuch ein, bei welchem eine am Faden eines schwingenden Kegelpendels befestigte leichte Holzkugel durch ein Skioptikon auf einen passend aufgestellten Schirm projiziert wird. Durch Anwendung zweier Projektionsapparate kann weiter gezeigt werden, dafs eine gleichförmige Kreisbewegung sich in zwei zu einander normale Schwingungen von gleicher Amplitude und einer Phasendifferenz von T/4 zerlegen läfst. Durch fortschreitende Unterdrückung der einen Schwingung erhält man elliptische und schliefslich die ebenen Schwingungen des gewöhnlichen Kreispendels. Ein Versuch mit einem zwischen zwei an ihren anderen Enden festen elastischen Spiralen befestigten Wägelchen, das auf Schienen läuft, schliefst diese Versuchsreihe. Es folgt dann die Skizze eines Lehrgangs, in welchen diese Versuche einzuordnen wären. — Derselbe behandelt die Bewegung des Kegelpendels und des Kreispendels und die Sinusschwingungen zunächst rein phoronomisch, und zwar anfänglich lediglich experimentell, dann in mathematischer Formulierung, dabei fortgesetzt den inneren Zusammenhang der drei Vorgänge betonend. Endlich wird die Pendelformel durch Zurückführung auf die schiefe Ebene dynamisch abgeleitet und daran werden die Elastizitätsgesetze angeschlossen. — Derselbe zeigt ferner, wie man die Planetenbewegungen durch Rotieren eines Elektromagneten um einen anderen oder durch Kreiskegelpendelschwingungen nachahmen kann; mittels der letzteren kann auch gezeigt werden, dafs beim Kreisen zweier Massen umeinander der gemeinsame Schwerpunkt in Ruhe bleibt. — Körber leitet die Formel für das Foucaultsche Pendel ab, indem er die Lage der Schwingungsebene in Bezug auf einen aufgehenden Stern untersucht. — In KW. unterzieht ein Ungenannter, F., der sich selbst als Laien bezeichnet, die übliche Theorie des Foucaultschen Pendelversuchs einer eingehenderen Kritik und kommt unabhängig von Rehdans, der im Vorjahr eine ähnliche Untersuchung angestellt hat (vgl. Jb. XIV, 39) zu dem gleichen Resultat wie dieser, dafs nämlich die übliche Formel nur für kleine Zeiten (bis höchstens eine Stunde) und auch

da nur angenähert richtig ist. — Schmidt unternimmt es, die Formel des Foucaultschen Pendelversuchs elementar und in einer Weise abzuleiten, dafs die von Rehdans erhobenen Bedenken hinfällig werden. Die übrigen Abschnitte der Abhandlung *(Zur Theorie des Foucaultschen Pendels)*, welche die Coriolissche Kraft und die analytische Ableitung der Formel für das Foucaultsche Pendel behandeln, hält Berichterst. für über den Rahmen des Schulunterrichts hinausgehend, trotz der Versicherung des Verf., dafs die analytische Herleitung „in gewissem Mafse“ (!) auch den Schülern klargemacht werden könne, indem man $\frac{dx}{dt}$ durch $X = \lim_{t_1 = t_2} \frac{x_1 - x_2}{t_1 - t_2}$ und $\frac{d^2x}{dt^2}$ durch $\lim_{t_1 = t_2} \frac{X_1 - X_2}{t_1 - t_2}$ ersetze. — Leutz behandelt im vorliegenden zweiten Teil seiner Programmabhandlung über *Geschichte. Theorie und Anwendungen des Horizontalpendels* die Anwendung dieses Instruments zur Beobachtung der Bewegung des Erdbodens. Von besonderem Interesse sind die beigegebenen 14 Abbildungen, welche an verschiedenen Orten und bei verschiedenen Gelegenheiten von Horizontalpendeln selbstthätig aufgezeichnete Kurven wiedergeben. — Schaper beschreibt *Die Ankerhemmung unserer Taschenuhren*, giebt eine Geschichte der Uhr und leitet im Anschlufs an entsprechende Versuche eine ausführliche elementare Theorie des Ankerganges ab. Ein letzter Abschnitt beschäftigt sich mit der Fabrikation der Uhren und dem Prüfungswesen.

Schülen unterwirft in seiner Abhandlung *Das Schwimmen, teilweise von einem neuen Standpunkt aus bearbeitet.* die Frage, welche Lage ein homogenes rechtwinkliges Parallelepiped, im besonderen ein Würfel, beim Schwimmen annimmt, der mathematischen Berechnung. In einer Fortsetzung wird untersucht, welche Arbeit zu leisten ist, wenn man einen schwimmenden Körper aus seiner Gleichgewichtslage in eine etwas andere Lage bringen will, woraus gewisse Schlüsse auf die Gleichgewichtslage gezogen werden.

Über die Mechanik der Flugbewegung sprach Ahlborn auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Hamburg. Er ging aus von dem Widerstand, den eine rechteckige Platte einer strömenden Flüssigkeit entgegenstellt, und zeigte, dafs die Lage des Angriffspunkts der Resultierenden desselben von dem Neigungswinkel der Platte gegen den Flüssigkeitsstrom abhängt. Dieses Ergebnis wurde auf eine in der Luft fallende rechteckige Platte übertragen und damit die verschiedenen Fälle der Bewegung eines in der Luft fallenden Körpers erklärt. Alsdann wurden die Bedingungen untersucht, unter denen eine seitliche Fortbewegung ohne Schaukeln und Rotieren stattfinden kann, und gezeigt, dafs das Kreisen der Vögel ohne Flügelschlag nur durch Luftstöfse zu erklären ist, wenn auch hier noch nicht alle Einzelheiten des Vorganges genügend aufgehellt sind.

Apparate und Versuche: Freyer beschreibt ein Skioptikon, das von der Firma Mayer & Hoffmann in Dresden in den Handel gebracht wird.

Es ist in erster Linie für die Bedürfnisse der Volksschulen bestimmt, daher für Petroleumbeleuchtung eingerichtet, doch wird es auf Wunsch auch mit Leuchtgas- oder Acetylenbeleuchtung hergestellt. Gleichzeitig giebt F. eine Anweisung, wie man sich die nötigen Hilfsapparate selbst herstellen kann.

Blasendorff beschreibt Apparate für das Kräfteparallelogramm, die schiefe Ebene und den Keil. — Eine Vorrichtung, durch die das Parallelogramm der Bewegungen veranschaulicht wird, und ein aus beweglich verbundenen Holzstäben hergestelltes Parallelepiped zu Versuchen über die Standfestigkeit hat Brandstätter konstruiert. — Elsässer veranschaulicht die Gesetze der gleichförmig beschleunigten Bewegung an einem Apparat, bei dem ein berufster Glasstreifen, der auf einem horizontalen, über Rollen geführten Band befestigt ist, unter einem mit einer Schreibspitze versehenen und in Schwingungen versetzten Stab dadurch hinweggezogen wird, dafs das Band durch ein fallendes Gewicht in Bewegung versetzt wird. Aus der aufgezeichneten Kurve lassen sich das Gesetz der Fallräume, die Formel für die Geschwindigkeit (unter gleichzeitiger Benutzung der von einer Normalstimmgabel aufgezeichneten Kurve) und die Abhängigkeit der Geschwindigkeit von der bewegenden Kraft ableiten. — Zur Bestimmung von g läfst Kottenbach einen Lichtstrahl, der von einem an einer schwingenden Normalstimmgabel befestigten Spiegel reflektiert und durch eine Linse konzentriert wird, auf einen in einen Rahmen eingespannten fallenden Filmstreifen fallen. Aus der durch den Lichtstrahl aufgezeichneten Kurve kann g mit ziemlicher Genauigkeit ermittelt werden. — von Obermayer beschreibt Versuche über das Rollen auf einer Bahn, die ein Teil eines Cylindermantels mit horizontaler Achse ist; durch dieselben soll gezeigt werden, dafs die durch die Schwere erzeugte lebendige Kraft bei rollenden Körpern von verschiedener Gestalt (Kugel, Vollcylinder, Cylindermantel) sich in verschiedenen, aber für jede Körperart konstanten Verhältnissen auf die Translation und die Rotation verteilt. — Höflers Versuche über Schwingungen und Planetenbewegungen s. o.

Eine neue Form des Pascalschen und eine einfache Ausführung des Haldatschen Apparats wird in PZ. (13, 3, 190) angegeben. — Rebenstorff beschreibt einen aus einem Reagensglas hergestellten Cartesianischen Taucher und verschiedene Versuche damit.

Derselbe zeigt, wie man durch ein Pfeifchen die Wirkung des Hahns bei der Luftpumpe demonstrieren kann.

3. Wellenlehre und Akustik.

Robel behandelt in dem vierten Teil seiner *Die Sirenen* betreffenden Schrift die Analyse der Sirenenklänge.

Apparate und Versuche: Die Resonanz zweier gleichen Pendel demonstriert Grimsehl. — Oosting zeigt die Entstehung und das Wesen longitudialer Schwingungen an zwei parallelen, gespannten Kautschukfäden,

die in regelmäfsigen Abständen durch Papierstreifen verbunden sind. — Looser versetzt eine Hanfschnur in stehende Transversalschwingungen, indem er sie an dem Klöppel einer elektrischen Klingel befestigt. — Eine einfache Wellenmaschine, welche die Bildung longitudialer und transversaler Wellen, und zwar letzterer in einer vertikalen Ebene, zeigt, beschreibt Penkmayer. — Rosenfeld giebt eine einfache Methode an, eine Leuchtgas- oder Acetylenflamme zu teilen und zum Tönen zu bringen. — Einen ähnlichen Versuch mit dem Auerbrenner stellt Wais an. — Schulze beschreibt neue Klangfiguren.

4. Wärme und Meteorologie.

Holzmüller schreibt über das Wesen der Wärme. Er behandelt zunächst mechanische Schwingungen elastischer Körper und ihre Übertragung auf die Luft, alsdann die Molekularschwingungen bei festen Körpern, wobei auch die Frage zur Erörterung gelangt, warum eine bestimmte Saite stets nur eine Reihe ganz bestimmter Töne giebt, ein erhitzter Stab aber Wellen von allen möglichen Schwingungszahlen aussendet; weiter wird die Absorption der Ätherschwingungen erörtert und schliefslich eine elementare Darstellung der kinetischen Gastheorie gegeben.

Apparate und Versuche: Brandstätter beschreibt Versuche mit Schwefelkohlenstoff (Dichte, Verdunstungskälte, Eigenschwere des Dampfes, Siedepunkt, Entzündungstemperatur). — Wais giebt einige kleine Apparate an, durch die das Verhalten des Wassers bei 0° und zwischen 0° und 4° demonstriert werden kann. — Borgesius beschreibt ein neues Luftthermometer. — Fischer benutzt bei den Versuchen über Wärmestrahlung drei Quecksilberthermometer, von denen das eine einen berufsten, das zweite einen versilberten und das dritte einen Quecksilberbehälter mit natürlicher Glasoberfläche hat. — Adami zeigt, wie man in einem Becherglas künstlich Regen unter Verwendung von Wasser statt des sonst gebräuchlichen Alkohols erzeugen kann.

5. Optik.

Gleichen zeigt, dafs die Vergröfserung eines einfachen, nur aus zwei Linsen bestehenden astronomischen Fernrohrs innerhalb der verschiedenen Zonen des Gesichtsfelds variiert; er stellt die Bedingung dafür auf, dafs die Vergröfserung über das ganze Gesichtsfeld konstant ist, und weist nach, dafs diese für zwei Linsen nicht realisierbar ist. — Strehl giebt in seiner Abhandlung *Theorie der allgemeinen mikroskopischen Abbildung* eine auf den Beugungserscheinungen sich aufbauende Darstellung der optischen Vorgänge im Mikroskop unter gleichzeitiger Berücksichtigung und Vergleichung der von Abbe, Helmholtz und Lord Rayleigh auf gleicher Grundlage aufgestellten Theorien. — Pernters Schrift *Ein Versuch der richtigen Theorie des Regenbogens Eingang in den Mittelschulen zu verschaffen* ist in zweiter, durch einen Zusatz vermehrter Auflage erschienen,

aus dem namentlich die Mitteilung interessiert, dafs P. die durch die Rechnung gefundene Farbenfolge sowohl durch den Versuch, als durch Beobachtung an dem natürlichen Regenbogen durchaus bestätigt fand. — Über *Das Sehen mittelst enger Öffnungen* schreibt Jung, — *Über die optischen Täuschungen* Beucke, der die verschiedenen Arten dieser interessanten Erscheinungen zusammenstellt und eingehend bespricht. — Estel giebt Beiträge *Zur Geschichte der Farbenlehre.* — Nobbes Programmabhandlung *Die Reflexion des Lichts an Metallen 2. Teil* ist, wie der erste Teil, rein wissenschaftlich.

Apparate und Versuche: Kolbe hat seinen Reflexions- und Lichtbrechungsapparat in einigen Punkten verbessert. — Versuche über den Schatten vor einem Hohlspiegel befindlicher Gegenstände beschreibt Rosenberg. — Lattermann hat, um den Akkomodationsvorgang im Auge zu demonstrieren, eine Linse von veränderlicher Krümmung hergestellt, indem er den Hohlraum zwischen einem Uhrglas und einer durchsichtigen Celluloidplatte, die durch eine Metallfassung miteinander verbunden sind, mit Wasser füllt. Dadurch, dafs letzteres unter wechselnden Druck gesetzt wird, ändert sich die Wölbung der Celluloidplatte. — Die objektive Darstellung der Fluorescenzfarben lehrt Warlich. — Brandstätter beschreibt Versuche mit Schwefelkohlenstoff (Brechung und Zerstreuung).

6. Elektrizität und Magnetismus.

De Wahas Aufsatz über *Das magnetische Feld* hat den Zweck, die Möglichkeit darzulegen, die Anziehungs- und Abstofsungserscheinungen „als einfache Folge der durch das Agens in dem umgebenden Raume hervorgerufenen Spannungsverhältnisse zu betrachten“. Er untersucht experimentell die Verteilung der Kräfte im Felde einer Spule, eines Magneten und Elektromagneten, bestimmt die Gröfse der mittleren elektrischen Kraft, welche entsteht, wenn man eine Spule in einem konstanten Magnetfelde gleichförmig bewegt, und zeigt, dafs im magnetischen Felde Spannungserscheinungen auftreten, aus denen weitere Folgerungen über die Umwandlung mechanischer Arbeit in elektrische Energie und umgekehrt gezogen werden. — Junge giebt in seiner Abhandlung *Über die magnetischen Kraftlinien Faradays* auf Grund der Originalschriften eine Darstellung der grundlegenden Versuche Faradays sowie des Entwickelungsganges, den die Ansichten eben dieses Forschers über Natur und Wesen der Kraftlinien im Laufe der Zeit genommen haben. — Holzmüller behandelt rechnerisch *Hydrodynamische Analogieen zur Theorie des Potentials* in seiner hinlänglich bekannten anschaulichen und lediglich elementar-mathematischen Art der Darstellung. Als Beispiele sind ausgeführt: 1. Einfachstes Ausflufsproblem und stationäre Strömung in einem homogenen Drahte. 2. Entstehung des Stroms in der galvanischen Kette. 3. Strömung in Kreisausschnitten. 4. Theorie von Kohlrauschs Kondensator und Thomsons Schutzringelektrometer. 5. Thomsons Schutzgitter.

6. Störung einer Strombewegung durch einen Cylinder und Deutungen magnetischer und elektrischer Art. — *Über die Dielektrizitätskonstante in ihrer Bedeutung für die Theorie der Elektrizität und in ihrer experimentellen Bestimmung* schreibt in einer für Schüler berechneten Darstellung Kaemmerer. — Reinhardt beschäftigt sich nach einer Einleitung über die Grundbegriffe der Elektrizitätslehre in populärer Darstellung mit den elektrischen Maschinen und Strafsenbahnen, besonders auf die elektrischen Anlagen der Stadt Frankfurt a. M. eingehend. — Kröplin giebt *Erläuterungen zu den* (von ihm hergestellten) *Demonstrations-Apparaten zur Erzeugung von elektrischen Wellen nach Hertz und deren Anwendung zur Marconischen Telegraphie ohne Draht.*

Apparate und Versuche: Pflaum beschreibt ein Vacuumelektroskop und verschiedene Versuche damit, — Weiler Entladungsversuche, — Grimsehl ein einfaches Funkenmikrometer, — Dunker und Behm eine Batterie Leydener Flaschen. — Lohmann demonstriert die Verschiedenheit der Kapazitäten einer Batterie nebeneinander und einer solchen hintereinander geschalteter Leydener Flaschen und den Einfluſs des Dielektrikums und des Abstands der Platten auf die Kapazität des Kondensators. — Die Resonanz bei der Entladung Leydener Flaschen zeigt Grimsehl. — Einen Versuch, durch den die oscillierende Natur elektrischer Entladungen nachgewiesen wird, giebt Silow an. — Über die Verwendung der Glühlampe bei der Demonstration der Hertzschen und Marconischen Versuche berichtet Biernacki. — Versuche über die Wirksamkeit einer Stahlkette als Kohaerer beschreibt Rosenberg. — Über die schon im vorjährigen Bericht erwähnten Versuche, die Halboth und Adami mit einem neuen, sehr empfindlichen Galvanometer auf der Naturforscherversammlung in München anstellten, liegt jetzt ein ausführlicher Bericht vor. Sie bezogen sich auf Erregung eines elektrischen Stromes durch Berührung zweier Elektroden mit einer Flüssigkeit (dem Augenschein zufolge gaben auch zwei Elektroden von gleichem Stoff einen elektrischen Strom), Induktionserscheinungen, Übereinstimmung der statischen und dynamischen Elektrizität. Die dabei benutzten „Rüben, gekochten und rohen Kartoffelknollen“ wurden lediglich als Feuchtigkeitsträger benutzt. — Borgesius beschreibt einen hydraulischen Apparat zur Erläuterung elektrischer Erscheinungen, insbesondere zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Elektrisiermaschine und galvanischer Säule. — Lohmann zeigt, wie der elektrische Strom in der Flüssigkeit des galvanischen Elements nachgewiesen werden kann. — Zinger macht durch ein mit einem Elektrolyten getränktes und mit Metallfeilspähnen bestreutes Filtrierpapier, an welches die Elektroden einer kräftigen Stromquelle angelegt werden, die Verteilung der elektrischen Stromlinien sichtbar. — Das Gefälle der in einem Halbleiter fliefsenden Elektrizität demonstriert Lohmann mittels einer Geifslerschen Röhre. — Derselbe stellt eine Wheatstonesche Brücke für die Influenzmaschine aus Hanfschnüren her; in die Brückenschnur ist eine Geifslersche Röhre einge-

schaltet. — Über die Verwendung von Hofmanns Wasserzersetzungsapparat als Voltameter verbreitet sich Rebenstorff. — Die Herstellung galvanoplastischer Abdrücke lehrt Erckmann. — Den Nachweis des Unterschieds zwischen der Kraft eines Hufeisenmagnets und der zweier Stabmagnete führt Lohmann durch ein v. Waltenhofensches Pendel. — Adami zeigt durch einen einfachen Versuch die Anziehung und Abstofsung paralleler Ströme. — Apparate und Versuche zur Voltainduktion beschreibt Ehrhardt. — Einen Versuch zum Nachweis der Selbstinduktion giebt J. J. C. Müller an. — Lohmann demonstriert den Unterschied zwischen Öffnungs- und Schliefsungsfunken am Barlowschen Rade. — Beuriger beschreibt Versuche über das Zwei- und Dreileitersystem. — Über die Verzweigung eines Wechselstroms und die Entstehung eines Drehfeldes schreibt J. J. C. Müller. — Die Anzahl der Polwechsel eines Wechselstroms demonstriert Lohmann durch den Ton einer durch einen Elektromagneten in Schwingungen versetzten Eisenplatte. — Ein einfaches Modell zur Veranschaulichung des Stromlaufs in Drehstromleitern hat Mooser konstruiert. — Grimsehl beschreibt einen einfachen Hochspannungstransformator, — Kapp einen Teslatransformator ohne Ölisolation, — Kleiber einen Verteilungswiderstand für Starkstromleitungen, — Kuhfahl Umschalter und Schaltungsskizzen für stromelektrische Versuche. — Die vagabundierenden Erdströme weist Rebenstorff nach, indem er Gas- und Wasserleitung des Experimentierzimmers mit einem Galvanometer verbindet.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Holzmüller zeigt, wie man den Abstand der Parallelkreise für die Mercatorprojektion durch elementare Rechnung finden kann. — Schmidts *Anleitung zur Konstruktion von Sonnenuhren* wird von Oppenheim in ZöG. 51, 10, 938 empfohlen. – Holzmüller behandelt in eingehender Darstellung das Problem der wahren und mittleren Sonnenzeit. Er berechnet zunächst die Differenz zwischen Sonnentag und Sterntag für verschiedene Zeiten im Jahre unter der Voraussetzung, dafs die Sonne mit gleichförmiger Geschwindigkeit auf ihrer scheinbaren Bahn fortschreitet, zeigt dann, dafs die gefundenen Werte mit den Angaben der astronomischen Jahrbücher teilweise nicht übereinstimmen und dafs sich dies nur durch eine ungleichförmige Bewegung der Sonne erklären läfst, berechnet weiter auf Grund des zweiten Keplerschen Gesetzes neue Werte, die sich nun als mit den Tabellen in guter Übereinstimmung befindlich erweisen. Schliefslich wird die Gleichung derjenigen Kurve ermittelt, als welche die Ekliptik in der Mercatorkarte des Himmels erscheint; es lassen sich dann die Projektionen auf dem Äquator bequem übersehen. — Schülke giebt eine Anleitung zur *Berechnung der Planeten-Erscheinungen*. Bei der ersten Gruppe seiner Aufgaben handelt es sich um Bewegungsaufgaben; benutzt werden die heliozentrische Länge für eine bestimmte Epoche und die mittlere tägliche Bewegung. Dafs S. sich mit verein-

fachenden Annahmen begnügt, ist selbstverständlich; ebenso auch, dafs dadurch die Genauigkeit der Resultate mehr oder minder stark beeinflufst werden mufs. Bei der Ermittelung der Konjunktion des Mars kann z. B. die Abweichung des errechneten Zeitpunkts von dem im Jahrbuch angegebenen $1^1/_2$ Monat betragen. S. hofft, man werde hieran keinen Anstofs nehmen. Berichterstatter bekennt, zu Denen zu gehören, die derartige Aufgaben im Unterricht lieber vermeiden; immerhin kann auch, wenn an das ungenaue Resultat eine Belehrung über die Unzulänglichkeit der gemachten vereinfachenden Annahmen geknüpft wird, aus einem derartigen Ergebnis eine Vertiefung des Verständnisses hervorgehen. Die zweite Gruppe bilden trigonometrische Aufgaben. Der Verfasser bietet sowohl für die Berechnung des rechtwinkligen, als auch des schiefwinkligen Dreiecks eine Reihe von Aufgaben. — *Die Sonne und die Erklärung ihrer Wärme* behandelt Holzmüller. Der Aufsatz bringt zwar — wie der Verfasser selbst betont — sachlich nichts neues, interessiert aber wegen der Art und Weise, wie der Verfasser das Problem rechnerisch bewältigt. — Die Programmabhandlung von Plafsmann, *Beobachtung veränderlicher Sterne, 5. Teil* enthält in Tabellenform die meist seit 1895 angestellten — in einzelnen Fällen aber auch weiter (bis 1881) zurückreichenden — Beobachtungen von 12 (die Plejaden als 1 gezählt) veränderlichen Sternen. Angefügt ist eine Anleitung zu diesen Beobachtungen für Anfänger. — Gelegentlich weist Holzmüller (in ZlS. 12, 4 u. 5, 127) auf einen fundamentalen Unterschied zwischen der Kant-Laplaceschen Theorie und den Plateauschen Versuchen mit rotierenden Flüssigkeitskugeln hin.

IV. Chemie und Mineralogie.

1899/1900.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Es erscheint dem Berichterst. als eine Pflicht der Pietät, an dieser Stelle des einschneidenden Verlustes zu gedenken, den im Jahre 1901 unser Lehrgebiet durch den unerwartet frühen Heimgang eines seiner bewährtesten Vertreter — des Direktors Prof. Dr. Bernhard Schwalbe, zuletzt Geh. Regierungs- und Stadtschulrat in Berlin — erlitten hat. Verkörperte doch dieser unermüdlich thätige Mann in seltener Weise das Ideal eines praktisch veranlagten und zugleich theoretisch vielseitigen, in Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Astronomie und Geographie gleichmäfsig bewanderten Gelehrten, der seit mehr als 30 Jahren alle neu hervortretenden Errungenschaften der Experimentaltechnik sorgfältig prüfte und durch eigene aus bewährter Unterrichtspraxis hervorgewachsene Erfahrungen bereicherte. Derselbe beabsichtigte, wie Berichterst. aus Gesprächen mit dem Dahingeschiedenen weifs, alle prinzipiell wichtigeren

Schulexperimente — sowohl physikalische als chemische — nach gewissen durchgreifenden Gesichtspunkten geordnet in einem Sammelwerk zu beschreiben, dessen Herausgabe er einen Teil seines Lebensabends zu widmen gedachte. Seine hierhergehörigen Veröffentlichungen, die auch in diesen Berichten erwähnt worden sind, wie z. B. über Freihandversuche, über die Verwendung des Experiments im geologischen Unterricht, über Versuche mit flüssiger Kohlensäure, lassen es höchlichst bedauern, dafs jener Plan nicht zur Ausführung gekommen ist. Es läfst sich aus den vorhandenen Schriften und Vorträgen Schwalbes zur Methodik des Experiments immerhin der leitende Grundgedanke erkennen, der ihm sowohl bei Auswahl der Einzelversuche als ihrer Aneinanderreihung zu einer innerlich zusammenhängenden Gruppe als regulatorisches Prinzip gegolten hat. So weist u. a. sein auf der Naturforscherversammlung zu Düsseldorf im Herbst 1898 gehaltener Vortrag mit vollkommener Klarheit darauf hin, dafs nur der durchsichtige, mit einfachen Mitteln herstellbare Schulversuch — und nicht das mit mühsamen, quantitativen Bestimmungsmethoden vorgehende, strengwissenschaftliche Experiment, wie es an Hochschulen und in der Hand des Forschers unentbehrlich ist — einen fruchtbaren Ertrag des methodischen Unterrichts gewährleistet. Eine schärfere Scheidung zwischen diesen beiden auch in der betreffenden Unterrichtslitteratur — wie z. B. der Zeitschrift von Poske — hervortretenden Formen des Experiments ist im Laufe der Zeit mehr und mehr notwendig geworden. Galt es ferner in früherer Zeit als wichtig, das Experiment überhaupt als das feste Rückgrat des Lehrverfahrens herauszuarbeiten und zunächst die Scheu der Physik- und Chemielehrer vor den vielfach unbequemen und zeitraubenden Versuchsvorbereitungen zu überwinden, so darf neuerdings eher vor einer Überschätzung des Experimentellen und einer Überlastung des Schülergedächtnisses mit einer Unsumme von Mefs- und Registriereinzelheiten gewarnt werden, die einer anschaulichen Auffassung der natürlichen Erscheinungen seitens des Lernenden ebenso sehr im Wege stehen als früher der gänzliche Mangel von Apparat und Versuch. Hier die richtige Mitte zwischen dem Zuwenig und Zuviel einzuhalten, bildet ein Hauptziel der Unterrichtsmethodik, die mit der fortschreitenden Vertiefung der wissenschaftlichen Forschung auch neue Wege ausfindig machen mufs. Die zentrale Stellung, die Schwalbe der planmäfsigen Auswahl und Anordnung der Schulversuche im Lehrverfahren anwies, veranlafste ihn auch, Einrichtungen zu fördern und bei den vorgesetzten Behörden zu befürworten, die einerseits den Lehramtskandidaten eine ausreichende Vorbereitung in der Technik des Experimentierens, andererseits den schon im Amt befindlichen Lehrern der Naturwissenschaften die Möglichkeit fortgesetzter Weiterbildung darbieten. Die seit einer Reihe von Jahren in Berlin eingerichteten praktisch-naturwissenschaftlichen Kurse für Lehramtskandidaten sind auf Ideen und Anregungen Schwalbes zurückzuführen und haben in seiner vorbildlichen Thätigkeit ihren Mittelpunkt gehabt. Gleiches gilt von den Berliner Ferienkursen

für Lehrer und von den Veranstaltungen, die der Berliner Magistrat alljährlich in liberalster Weise zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu treffen pflegt. Wie die praktische Ausbildung des Lehramtskandidaten für den Zweck des chemischen Unterrichts im einzelnen zu gestalten ist, wird in einem Aufsatz Schwalbes aus dem Jahre 1899: *Über praktische Kurse zur Vorbildung und Weiterbildung der Lehrer der Naturwissenschaften* näher ausgeführt. Aufser zur Übung der notwendigen Handgriffe, z. B. bei Bearbeitung von Glas, Kork, Kautschuk usw., sollen die Praktikanten vor allem zu selbständiger Ausführung bestimmter, im chemischen Elementarunterricht unentbehrlicher Versuchsgruppen — über Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Luft, Ammoniak, Schwefel, Chlor usw. —, sowie der Zusammenstellung der zugehörigen Apparate durch einen sachkundigen älteren Lehrer angeleitet werden. Es ist klar, dafs ein so vorbereiteter Kandidat bei späterem selbständigen Unterricht die Experimente in viel wirksamerer Weise auszugestalten vermag, als ihm dies selbst bei bestem Willen auf autodidaktischem Wege möglich sein könnte.

In der Litteratur der Berichtsjahre 1899 und 1900 sind von Versuchen für den Zweck des chemischen Schulunterrichts eine nicht geringe Zahl beschrieben worden. So machte Prof. Fried. C. G. Müller Mitteilungen über *die Handhabung des verdichteten Sauerstoffs:* neu ist ein von dem Genannten konstruierter Druckregulierapparat, der den aus einer Elkanschen Sauerstoffbombe entnommenen Gasstrom genau zu regeln gestattet. Diesen konstanten Sauerstoffstrom benutzt der Autor dann weiter zu Oxydationen, wie z. B. von Schwefel beim Schwefelsäureprozefs; den hierzu früher von ihm konstruierten Verbrennungsapparat hat er jetzt dahin umgeändert, dafs Schwefelkies als Rohstoff verwendet werden kann. Zu *Versuchen mit gasförmigem Phosphorwasserstoff*, der aus Zinkphosphid mit Schwefelsäure zu entwickeln ist, giebt ein Aufsatz Brandstätters Anleitung; die Verbrennung des Gases beim Zusammenkommen mit rauchender Salpetersäure, die Abscheidung von rotem Phosphor aus der Flamme des verbrennenden Gases, die blendende Lichtwirkung bei Verbrennung in Sauerstoff u. a. lassen sich bei der vom Verf. angegebenen Versuchsanordnung bequem zeigen. Auch Demel beschrieb in einer kurzen Notiz einen *Versuch mit Phosphorwasserstoff* (aus Phosphorcalcium), der die Bildung der bekannten Rauchringe von Phosphorpentoxyd leicht zu demonstrieren gestattet. *Explosionsversuche* mit Dämpfen von Äther, Alkohol u. dgl. unter Zuleitung von Sauerstoff in einem Probiergläschen beschrieb Bukovsky. Den schon von Heumann angegebenen *Explosionsversuch* mit einem Gemenge von Leuchtgas und Luft in einer dreihalsigen Flasche variierte Scriba in mehrfacher Weise. Praktische Abänderungen der bekannten *Verbrennungsversuche* mit Magnesium in Wasserdampf und in Kohlensäure teilte Rebenstorff mit; derselbe modifizierte auch den Versuch mit dem wasserzersetzenden Natrium durch Annähern eines Sauerstoff zuführenden Rohres, wobei das Metall

sich entzündet. Die bei Verbrennung einer Kerze mittelst Schwimmerwage zu zeigende Gewichtszunahme behandelte Rosenfeld in einer Notiz, über die Ohmann in der Poskeschen Zeitschrift berichtet. Vanino und Hauser beschrieben eine bei Einwirkung von Schwefelwasserstoff auf Bleisuperoxyd eintretende Glüherscheinung. Eine Versuchszusammenstellung *zur Erläuterung des Gesetzes der multiplen Proportionen* teilten Ernich und Dörner mit; sie verwenden Bleisuperoxyd, das zunächst durch Erhitzen in Bleioxyd und Sauerstoff zerlegt wird. Letzterer wird volumetrisch gemessen (= a); das gebildete Bleioxyd wird dann durch übergeleitetes Chlor in Bleichlorid verwandelt und der entweichende Sauerstoff ebenfalls dem Volum (= b) nach bestimmt. Es mufs sich dann a + b : b wie 2 : 1 verhalten, was in befriedigender Weise durch die von den Verfassern erhaltenen Versuchszahlen bestätigt wird. Einige *Färbeversuche* von Wolle und Baumwolle mit Alizarin zur Erläuterung der Färbtechnik hat Löwenhardt beschrieben.

Von grundlegenden *methodischen Schriften* über chemischen Unterricht ist die Abhandlung F. Wilbrands, die zuerst in Aufsätzen des Pädagogischen Archivs von 1878 und 1880 erschien, jetzt in wenig veränderter Fassung neu herausgegeben worden. Sie findet das formale Hauptziel des Unterrichts in der praktischen Anleitung zu Induktionsschlüssen und stimmt in der Verurteilung des systematischen Lehrverfahrens mit dem Standpunkt Arendts überein, wie ihn derselbe seit 1862 in einer Reihe von methodischen Schriften entwickelt und zuletzt in dem Abschnitt *Chemie* des didaktischen Handbuchs von Baumeister zusammengefafst hat. Im einzelnen weichen die Wege der beiden Methodiker allerdings bedeutend von einander ab; Vorzüge und Nachteile ihrer Lehrweisen sind in diesen Berichten bereits so häufig Gegenstand der Erörterung gewesen, dafs es wohl unnötig ist, hier darauf zurückzukommen. Nur das mag bemerkt sein, dafs beide in hohem Grade anregend auf den Betrieb des Chemieunterrichts an den höheren Lehranstalten gewirkt haben und daher auch gleiche Anerkennung seitens der Fachgenossen verdienen.

Das von Arendt und Wilbrand so lebhaft angegriffene systematische Lehrverfahren lebt immer noch in zahlreichen neu erscheinenden Unterrichtsbüchern fort und hat auch einen neuen Verteidiger in Oberlehrer Petersen gefunden, der in einer Programmschrift über die *didaktische Behandlung der Geologie und Mineralogie* eine Reihe von Bemerkungen zum propädeutischen Unterricht in der Chemie vorträgt. Der Haupteinwurf, den er gegen das methodische Verfahren vorbringt, ist der, dafs es „die straffe Disposition des Unterrichtstoffes“ vermissen lasse, ohne die ein dauernder Erfolg des Unterrichts und ein übersichtliches Wissen des Schülers undenkbar seien. Diese scharfe, übersichtliche Gliederung lasse sich eben nur durch Anlehnung an das System der Elemente und ihrer systematisch aneinander gereihten Verbindungen gewinnen. Auch sei es nicht einzusehen, weshalb sich der Unterricht wochenlang nur mit binären Verbindungen, wie im Lehrgange Arendts, beschäftigen müsse,

da doch auch die Bildung ternärer Verbindungen, wie z. B. die der Schwefelsäure aus H_2O und SO_3, dem Anfänger völlig durchsichtig gemacht werden könnte, auch wenn er nicht vorher z. B. mit der Bildungsweise von HCl bekannt gemacht worden sei. Petersen zeigt dann weiter im einzelnen, wie auch beim Festhalten der althergebrachten Aufeinanderfolge der Elemente doch immer mehr „entwickelnd“ als „darbietend“ vorgegangen werden könne, und dafs die Anregung des Schülers zu selbstthätigem Denken weniger von der Art des Lehrganges als von dem persönlichen Geschick des Lehrers abhänge. „Der Lehrer soll nicht im Vortrag sein Glück suchen, sondern durch geeignete Fragen den Versuch vorbereiten, nicht über das Gesehene dozieren, sondern aus dem Gegebenen heraus die Folgerungen entwickeln lassen. Für solches Unterrichtsverfahren wird jeder Lehrer der Chemie den Arbeiten Arendts, Wilbrands und anderer viel verdanken, auch ohne sich denselben Lehrgang anzueignen“ (S. 10). Das ist gewifs schön und richtig! Aber eine gewisse Unverdaulichkeit klebt dem systematisch geordneten Lehrstoff nun einmal von Natur nach an, den auch der geschickteste Lehrer seinen Schülern nicht vollkommen flüssig „darzubieten“ im stande ist. Wenigstens auf der Unterstufe wird sich immer wieder das Bedürfnis nach einer Verdauungsmethode herausstellen, die den psychologischen Grundbedingungen der geistigen Stoffaufnahme besser entspricht, als die Rücksicht auf das wohlgeordnete, aber dem Anfänger noch unverdauliche System. Die Dinge in einem dem Verständnis des Schülers angepafsten Zusammenhang und gleichzeitig in sachlich richtiger wie logisch konsequenter Folge darzustellen, ist eben eine Kunst, die sowohl von persönlichem Lehrgeschick als auch von dem richtig gewählten Verfahren abhängt. Nach Ansicht des Berichterst. wird für die Anfangsstufen immer der methodische, für höhere der systematische Weg den Vorzug verdienen. Diese Aufeinanderfolge von methodisch-propädeutischer und systematischer Behandlungsweise kommt auch auf anderen, der Chemie verwandten Lehrgebieten, wie der Physik und den beschreibenden Naturwissenschaften, mehr und mehr zur Anwendung.

Eine Reihe brauchbarer Gesichtspunkte für die Auswahl und Gliederung des chemischen Unterrichtsstoffes sind in einer Schrift von Nordmann zu finden, der sich bereits durch eine ähnliche frühere Arbeit: Das *Hilfsbuch für den chemisch-mineralogischen Unterricht* (s. Jb. I, 269 und 283) bekannt gemacht hat. Auch in der als Programmabhandlung jetzt neu herausgegebenen Schrift, deren äufsere Form wohl der Kürze wegen oder aus sonstigen, die Benutzung seitens der Schüler voraussetzenden Gründen eine aphoristische ist, erweist sich der Verf. als ein planmäfsig vorgehender und selbständiger Methodiker. Den Ausgangspunkt des Unterrichts verlegt er in die Einführung des Schülers in gewisse mit der Chemie in Zusammenhang stehende physikalische Grundvorstellungen, wie z. B. über Lösung, Verdampfung, Sieden, Gasdruck u. a., die durch Versuche und Beobachtungen z. B. mit Lösungen von Kochsalz, desgleichen

von Kupfervitriol, über Abscheidung und Wiederaufnahme von Krystallwasser, Filtrieren und Destillieren, Auffangen von Gasen u. a. erläutert werden und sich eng an das Bedürfnis der ersten chemischen Lehrstunden anschliefsen. Als einer der ersten rein chemischen Versuche wird die Verbrennung von Leuchtgas vorgeführt, die ja die im chemischen Unterricht fortwährend gebrauchte Wärmequelle bildet und daher zur Einführung in das chemische Gebiet nicht ungeeignet erscheint. Zunächst kann allerdings nur gezeigt werden, dafs das Leuchtgas da verbrennt, wo es mit Luft in Berührung ist, und dafs es bei der Verbrennung scheinbar verschwindet. Weitere chemische Erfahrungen werden etwas unvermittelt durch Auflösen von Kupfer in Salpetersäure, sowie von Zink in Schwefelsäure gewonnen, wobei der bei letzterem Versuch sich entwickelnde Wasserstoff auch nach seinen wichtigsten Eigenschaften, wie Volumgewicht, Brennbarkeit usw., zur Auffassung gebracht wird. Der nächstfolgende Abschnitt (II) des Lehrganges beschäftigt sich mit den Veränderungen der Körper beim Erhitzen an der Luft und den Oxydationsvorgängen. Hier hat dem Verf. wohl der Arendtsche Lehrgang eine Reihe von Gesichtspunkten geliefert, ohne dafs er dem Vorbild durchweg folgt. Bei Erörterung der Frage, inwieweit bei Veränderung des Metalls beim Erhitzen an der Luft letztere beteiligt sei, wird ein blanker Kupferstreifen zunächst in Wasserstoffgas erhitzt, dann wird Luft übergeleitet und durch das Anlaufen des Streifens die Einwirkung der Luft demonstriert. Die Wägung von Kupferdrehspänen im Porzellantiegel vor und nach dem Glühen, sowie auch der bekannte Versuch mit Eisenpulver am Hufeisenmagneten, der an der Wage befestigt wird, lehren die bei der Metallverkalkung eintretende Gewichtszunahme. Um die Zusammensetzung der Luft aus ihren zwei Hauptbestandteilen auch quantitativ zu erläutern, wird der bereits von Arendt angegebene Versuch ausgeführt, ein gemessenes Luftvolum über geglühtes Kupfer zu leiten und den rückständigen Stickstoff volumetrisch zu bestimmen. Der Unterricht geht dann zur Reindarstellung des Sauerstoffs über, mit dem die üblichen Verbrennungsversuche vorgenommen werden. Dann folgen Versuche mit Wasserstoff, die Synthese des Wassers u. a. Weiter wird das Verhalten kohlenstoffhaltiger Körper beim Erhitzen unter Luftabschlufs näher geprüft und der Kohlenstoff sowohl als Element wie in Verbindung mit Sauerstoff experimentell erläutert, woran sich Exkurse über die Natur der Leuchtgasflamme, sowie über Atmung und Ernährung der Tiere und des Menschen schliefsen. Der folgende Lehrabschnitt ist dem Schwefel und dem Chlor bezw. den Sulfiden und Chloriden gewidmet; auch die Metalle Kalium und Natrium nebst ihren Oxyden, desgleichen gebrannter und gelöschter Kalk, sowie die Unterscheidung von Säure und Basis werden an dieser Stelle in den Kreis des Unterrichts gezogen. Die Reduktionserscheinungen — wie z. B. beim Erhitzen von CuO im Wasserstoffstrom — leiten auf die Substitutionsvorgänge über, die das Thema des folgenden (IV.) Hauptabschnitts bilden; hier kommen zur Vorführung: Reduktion von CuO durch C, Zer-

setzung von H_2O durch Fe, Reduktion von H_2O durch Na, Verhalten des Chlorwassers im Sonnenlicht, Einwirkung trockener HCl auf CuO im Kugelrohr, desgleichen von HCl auf FeS und Untersuchung des entstehenden H_2S. Die Quantitätsbetrachtungen des nächsten Abschnitts (V) knüpfen an die Reduktion des CuO durch H an; auch die Zusammensetzung des Wassers, des Silberoxyds (durch Erhitzen desselben), des Chlorsilbers und der Salzsäure wird quantitativ untersucht. Dies giebt die Grundlage, auf der die stöchiometrischen Gesetze, sowie die Begriffe Atom, Molekül und Valenz nebst der Formelsprache aufgebaut werden; zu weiterer Übung werden dann die im bisherigen Lehrgang vorgeführten, chemischen Prozesse (etwa 34) durch Formeln festgelegt. Der Schüler ist jetzt soweit gefördert, dafs er die etwas verwickelteren, chemischen Vorgänge der nächsten Abschnitte über: Säuren, Basen, Salze (Abschnitt VI), Zerlegung der Salze (Abschnitt VII) und Elektrolyse (Abschnitt VIII) ohne besondere Schwierigkeit verstehen kann. Ein näheres Eingehen auf diese Kapitel mufs hier aus Mangel an Raum unterbleiben; doch dürfte das bereits Angeführte genügen, um ein deutliches Bild von dem Lehrgang Nordmanns zu gewinnen. Die von Arendt und Wilbrand in mustergiltiger Weise aufgestellten, methodischen Gesichtspunkte blicken vielfach hindurch, werden aber im einzelnen meist nur in gekürzter Form verwendet. Der Wahlspruch: Prüfet alles und das Beste behaltet, dürfte wohl auch für Nordmann der ihm bei seinen methodischen Aufstellungen leitende Grundsatz gewesen sein. Für die Unterstufe des chemischen Unterrichts ist eine solche Auswahl aus propädeutischen Gründen sicherlich gerechtfertigt. Das vorliegende Heft scheint für einen Jahreskursus — etwa in O II der Realgymnasien — berechnet zu sein und soll wohl auch den Schülern als Repetitionsbuch in die Hand gegeben werden. Über beide Punkte macht der Verf. allerdings keine Angaben; die nur den Stoff disponierende, andeutende Form, in die er die Darstellung kleidet, giebt den wesentlichen Inhalt der Lehrstunden wieder, ohne die Selbstthätigkeit des Schülers bei der Repetition zu beschränken; letzterem bleibt z. B. die genauere Beschreibung der einzelnen Versuche und Apparate nach Mafsgabe des in der Lehrstunde selbst Wahrgenommenen völlig überlassen. Die gewählte Form läfst aber auch dem Lehrer hinreichende Freiheit, bei der Entwicklung der einzelnen Schlufsfolgerungen im Unterricht diesen oder jenen Weg einzuschlagen und das im Buche nur kurz Angedeutete in breiterer Ausführlichkeit je nach Bedürfnis darzustellen. Auch diese Vorzüge des Hilfsbuchs dürften zu seiner Empfehlung beitragen und verdienen Nachahmung.

Die für den Erfolg des chemischen Unterrichts sehr wertvollen, aber leider nicht immer gebührend ausgenutzten *Laboratoriumsübungen* scheinen neuerdings eine erhöhte Pflege — wenigstens an den Realanstalten — zu finden. Der bisweilen gegen sie erhobene Vorwurf, dafs sie Fachunterricht seien und in didaktischer Beziehung wenig Wert hätten, erledigt sich wohl durch den Hinweis, dafs sie allein dem Schüler Gelegenheit zu

selbständiger Versuchsanstellung geben, die sonst bei der üblichen Art des demonstrierenden Klassenunterrichts ganz fehlt. Für eine anschaulich begründete Kenntnis der Bedingungen, unter denen sich ein chemischer Vorgang abspielt, genügt es durchaus nicht, die zugehörigen Experimente zu sehen, man mufs vielmehr die betreffenden Stoffe selbst in Händen gehabt und die in ihnen schlummernden Wirkungen planmäfsig hervorgerufen haben, um den gesetzmäfsigen Verlauf des Vorgangs verstehen zu können. Erst nach Anstellung einer gröfseren Zahl solcher selbständigen Experimente pflegt dem Anfänger die erste Ahnung von dem eigentlichen Wesen der chemischen Vorgänge aufzudämmern. In dieser Beziehung bereitet die Chemie der Auffassung des Lernenden viel gröfsere Schwierigkeiten, als es auf dem nächstverwandten Gebiet der Physik der Fall zu sein pflegt. Und doch werden auch von seiten des Physikunterrichts selbständige Schülerversuche mit Recht gefordert! Solche sind auf chemischem Gebiet geradezu unentbehrlich, und es ist von diesem Standpunkt aus zu bedauern, dafs der jetzige Lehrplan der preufsischen Realgymnasien die früher obligatorischen Laboratoriumsübungen in wahlfreie umgewandelt hat.

Unter den sich auf den Laboratoriumsunterricht beziehenden Schriften verdient der in 2. Auflage vorliegende *Leitfaden* von Direktor Dannemann unsere besondere Aufmerksamkeit, da ihr Verf. schon in früheren Veröffentlichungen — wie im 33. Heft der Lehrgänge und Lehrproben — den hohen didaktischen Wert genannter Übungen dargelegt hat. Der Lehrgang beginnt mit Übungen, durch die der Schüler mit den Eigenschaften und Reaktionen wichtiger Stoffgruppen und Verbindungen, wie der Säuren und der Metallsalze, durch eigene Untersuchung bekannt gemacht wird; darunter befinden sich auch solche, die in mineralogischer Hinsicht von Bedeutung sind, wie Schwefelkies, Kalkspat, Gips, Flufsspat, Phosphorit, Magnesit, Orthoklas u. a. Es folgen Vorbereitungen zur Analyse in Form bestimmter Aufgaben, wie z. B. Trennung von Zinn und Blei in einem Gemenge, das durch vorheriges Zusammenschmelzen der beiden Metalle erhalten worden ist. Die Beschränkung der Aufgaben auf solche Gemische, die der Schüler vorher selbst zusammengestellt hat, giebt ihm bei der Untersuchung von vornherein eine gröfsere Sicherheit, als wenn er gänzlich unbekannte Bestandteile aufzusuchen und zu trennen hat. Letzteres bleibt einer späteren Stufe des Lehrgangs — der eigentlichen qualitativen Analyse — vorbehalten, für die einige leicht übersichtliche Tabellen gegeben werden. Die verwendeten analytischen Methoden sind die im Schulunterricht üblichen; so wird u. a. auf die Anwesenheit von Phosphorsäure und Chrom nur ausnahmsweise Rücksicht genommen; die Trennung von Zink und Aluminium einerseits, von Mangan und Eisen andererseits innerhalb der Schwefelammoniumgruppe wird durch Kalilauge bewerkstelligt — ein Verfahren, das z. B. auch in der Rüdorffschen Anleitung benutzt wird. Nach Absolvierung des analytischen Teiles wird die Darstellung von anorganischen Präparaten (28 Nummern)

vorgenommen, wobei auch Wägungen, Bestimmungen spezifischer Gewichte u. dgl. vom Schüler verlangt werden; um gedankenloses Arbeiten des letzteren zu vermeiden, hat er durch Vorversuche den in Frage kommenden Prozefs möglichst selbständig ausfindig zu machen und dann die für die Darstellung des Präparats erforderlichen Quantitäten stöchiometrisch zu berechnen und abzuwägen; der eigentlichen Darstellung sind Kontrollversuche über die Eigenschaften des dargestellten Präparats, seine Reinheit u. dgl. anzuschliefsen, die auch ihrerseits dazu dienen, das schon vorhandene Wissen des Anfängers zu beständiger Anwendung zu bringen. Ein vierter Abschnitt des Lehrgangs beschäftigt sich mit der Titriermethode (für Eisen) und zieht dann auch einige organische Verbindungen wie Stärke, Traubenzucker, Äthylalkohol, Ferrocyankalium und Benzol in den Bereich der Versuche. Als Ergänzung auch der mineralogischen Seite des Unterrichts sind analytische Tafeln zur Bestimmung der Mineralien beigefügt, die dem Leitfaden von Dr. Ferd. Fischer entnommen sind und etwa 100 der wichtigsten Mineralspezies berücksichtigen. Auch nach dieser Seite hin ist in dem Leitfaden somit für reichliche Übung des Schülers gesorgt. Der gesamte Lehrgang verdient nach Ansicht des Berichterst. angelegentliche Empfehlung, da er darauf ausgeht, den Schüler an der Hand der stufenmäfsig geordneten und ein vielseitiges Interesse hervorrufenden Übungen zu selbstthätigem Untersuchen und Denken zu führen.

Einen vorzugsweise für den Unterricht an Oberrealschulen geeigneten Lehrgang für chemische Übungen bietet ein *Leitfaden* von H. Haselbach in Göding. Derselbe erläutert nach Absolvierung einiger Vorbegriffe über Lösung, Ausscheidung, Synthese u. a. zunächst die wichtigsten Reaktionen der Säuren und der Metallbasen — letztere in der Gruppierung, wie es durch Rücksicht auf die spätere analytische Gruppentrennung: Alkalien, Erdalkalien, Gruppe des Aluminiums nebst Chrom und Eisenoxyd, Gruppe des Eisenoxyduls nebst Co, Ni, Zn, Mn, Gruppe der Metalle, die durch Schwefelwasserstoff in saurer Lösung fällbar, und deren Sulfide in Schwefelammon unlöslich sind, wie Cu, Hg, Ag, Pb, Bi und Cd, und endlich als letzte Gruppe die durch H_2S fällbaren, aber als Sulfide in Schwefelammon löslichen Metalle, geboten erscheint — und schliefst einfache Analysen (mit Beschränkung auf je eine Basis und eine Säure) an; auch die Untersuchung in erhitzten Glasröhrchen, auf Kohle mit dem Lötrohr, in der Borax- und Phosphorsalzperle, sowie die Flammenfärbungen kommen zur Anwendung. Der zweite Teil des Lehrganges beschäftigt den Schüler mit mafsanalytischen Bestimmungen wie Herstellung von Normalsäurelösung, Bestimmung des Gehalts an Säure bezw. Alkali, Bestimmung von Ammon, von Alkalien neben Carbonaten, von Kohlensäure in Quell- oder Mineralwasser, zuletzt von freier Säure in Wein. Der dritte Teil führt nach Andeutungen über den Nachweis von Cyanverbindungen und den Nachweis von C, H, N, S, P usw. in organischen Körpern die Erkennungsmittel ausgewählter organischer Verbindungen aus den Gruppen

der Fettreihe, der Kohlehydrate und der aromatischen Körper — im ganzen etwa von 25 organischen Verbindungen — nach möglichst zuverlässigen Methoden vor. Den Schlufs bilden einige Farbstoffe und mit ihnen vorzunehmende Färbungsversuche. Im Vergleich zu dem oben skizzierten Lehrgang Dannemanns ist der Haselbachsche vielleicht etwas strenger wissenschaftlich, aber wegen der starken Betonung der organischen Chemie für Realgymnasien weniger anwendungsfähig.

Ein dritter für die Laboratoriumsübungen bestimmter Lehrgang liegt in *dem chemischen Praktikum* von Henniger vor, der speziell für den Unterricht an Realgymnasien bestimmt erscheint. Hier beziehen sich die vom Schüler auszuführenden Versuche zunächst auf die verschiedenen Bedingungen, von denen gewisse Reaktionen, wie z. B. die Bildung eines Niederschlags, abhängig sind — also z. B. Überschufs von Säure oder Alkali, Menge des zugesetzten Reagens, Löslichkeitsverhältnisse u. dgl.; wichtige Fälle werden in Beispielen vorgeführt. Dann kommen die am häufigsten angewendeten Säuren (Schwefelsäure, Salz-, Salpetersäure und Königswasser) in ihrer Wirkung als Lösungsmittel der Metalle in Betracht; auch hierbei werden die platzgreifenden, für das chemische Verständnis durchaus fundamentalen Vorgänge ausführlich unter Beihilfe von Formeln erläutert. Weitere Anleitungen betreffen das Aufschliefsen unlöslicher Verbindungen und die Untersuchung mittelst der Borax- und Phosphorsalzperle. Zur Vorbereitung auf die analytische Scheidung der Säuren werden nicht nur diese selbst, sondern auch einzelne Sulfide, Chloride, Bromide, Jodide, Nitrate, Sulfate, Phosphate, Carbonate, Acetate, Oxalate und Tartrate — meist je durch ein ausgewähltes Beispiel, die Sulfide jedoch durch die vier Vertreter FeS, PbS, HgS und As_2S_3 — in ihrem Verhalten gegen die wichtigsten Reagentien geprüft. Die Übersichtlichkeit des Lehrganges geht dadurch etwas verloren, dafs Gruppenreaktionen und spezielle, für das einzelne Element charakteristische Reaktionen promiscue zur Anwendung kommen. Der wesentlichste und umfangreichste Teil des Lehrganges wird schliefslich den Reaktionen der Metalle gewidmet, die in folgender Gruppierung — meist durch je ein oder zwei Salze vertreten — aufgeführt werden: 1. Alkalimetalle; 2. Erdalkalimetalle; 3. Magnesium; 4. Metalle der Schwefelammoniumgruppe; 5. Metalle der Schwefelwasserstoffgruppe, deren Sulfide in Schwefelammonium unlöslich sind; 6. Metalle der Schwefelwasserstoffgruppe, deren Sulfide in Schwefelammonium löslich sind. Durch einfache Umkehrung in der Aufeinanderfolge dieser Gruppen ist damit der gewöhnliche Gang der qualitativen Analyse von der Untersuchung mit H_2S bis zu der auf Alkalien dem Verständnis des Schülers erschlossen. Es sind etwa 30 Salze notwendig, um den ganzen Cyklus zurückzulegen. Da derselbe als erster Teil des Praktikums doch wohl nur für die Zeit eines Halbjahrs berechnet ist, scheint dem Berichterst. der Unterrichtsstoff etwas reichlich bemessen, zumal sich der Verf. auch hinsichtlich der vorgeführten Reaktionen und Formeln keine wesentliche Beschränkung auferlegt. Allerdings läfst sich das Zu-

viel des Dargebotenen in der Praxis ja ohne grofsen Schaden durch Auslassungen beseitigen. Aber die Übersichtlichkeit des Ganzen leidet auch hierdurch wieder und die Gefahr liegt nahe, dafs der Schüler den zahlreichen Einzelreaktionen gegenüber, die er kennen lernen soll, schliefslich den Mut verliert. Nach seinen mehr als zwanzigjährigen Laboratoriumserfahrungen möchte der Berichterst. für eine künftige Neuauflage des Praktikums eine schärfere Hervorhebung des Allerwichtigsten anraten, die dann auch eine vielseitigere Anwendung des erworbenen Wissens auf Mineraluntersuchung und Darstellung von Präparaten schon auf der Unterstufe ermöglichen würde. Immerhin bleibt anzuerkennen, dafs in der Arbeit Hennigers die methodische Aufgabe des chemischen Laboratoriumunterrichts in wesentlich vertiefter Form durchgeführt erscheint.

Für die *ersten Stunden des Laboratoriumsunterrichts*, die den Anfänger mit einer Reihe von Handfertigkeiten und Kunstgriffen, z. B. in der Handhabung der Gasflamme, dem Schmelzen und Biegen von Glas, dem Korkbohren, dem Kochen von Lösungen im Reagensglase, der Herstellung eines Niederschlags, der Anfertigung eines Filters, dem Filtrieren, dem Gebrauch des Lötrohrs, dem Reinigen der Glas- und Porzellangefäfse usw., bekannt zu machen haben, gab E. Löwenhardt eine Reihe aus der Praxis geschöpfter Winke, die dem geübten Chemiker allerdings selbstverständlich, dem angehenden Lehrer der Chemie aber trotzdem nicht unwillkommen sein werden. Die bei den Laboratoriumsarbeiten unumgängliche Sauberkeit und Ordnung läfst sich als erziehliches Moment sehr wohl verwerten, zumal hier die Strafe den unsorgfältigen Arbeiter meist ganz drastisch in Form von allerlei Mifserfolg zu treffen pflegt.

Auf die erhöhte *Bedeutung der physikalischen Chemie* besonders auch für den Lehrer der Chemie an höheren Unterrichtsanstalten weist ein an der technischen Hochschule zu Darmstadt gehaltener Habilitationsvortrag von M. Rudolphi hin, der nachweisen will, wie erst durch die Vereinigung der neueren Forschungsergebnisse auf dem Grenzgebiet zwischen Physik und Chemie eine einheitliche Naturauffassung zu gewinnen sei. Über den Schulunterricht wird bemerkt: „Je weniger naturwissenschaftliche Kenntnisse gerade dem Schüler unserer höheren Schulen auf den Lebensweg mitgegeben werden, um so enger müssen diese miteinander verknüpft werden, um dauernd haften zu bleiben.“ Dafs hierfür gerade die physikalische Chemie in hervorragender Weise sorgt, weist der Vortrag im einzelnen nach und verlangt, dafs zwar „nicht der Schüler, wohl aber der Lehrer über die dem Grenzgebiet angehörigen Erscheinungen sich klar sein müsse, um dieselben nach allen Seiten und dabei möglichst einfach erklären zu können“. Für die wissenschaftliche Lehramtsprüfung schlägt Rudolphi daher an Stelle der Verbindung von Chemie und Mineralogie die von allgemeiner und physikalischer Chemie, letztere als wahlfreies Fach, vor — eine Mafsregel, die gegenüber der thatsächlichen Verknüpfung von Chemie und Mineralogie im praktischen Unterrichtsbetrieb wenig zweckentsprechend sein dürfte. Dagegen ist es durchaus

zu billigen, wenn in den Prüfungsanforderungen überall der in neuerer Zeit so bedeutungsvoll hervortretenden physikalischen Chemie ein breiterer Raum wie bisher zugewiesen würde.

Eine *Aufgabensammlung für den chemischen Unterricht* mit ausführlicher Berücksichtigung der physikalischen Chemie hat Oberlehrer Bräuer zusammengestellt. So viel Berichterst. weifs, gab es für den Schulgebrauch eine solche vom chemischen Standpunkt ausgehende bisher noch nicht. Auch die physikalischen Aufgabensammlungen pflegten Grenzgebiete, wie Thermochemie, Gastheorie, osmotischen Druck, Dissociationsvorgänge u. a., in der Regel nur mit Zurückhaltung zu streifen. Umsomehr verdient die vorliegende Sammlung die Aufmerksamkeit der Fachgenossen. Sie enthält aufser einigen einleitenden Bemerkungen über Grundbegriffe und Salzformeln Aufgaben zur Aufstellung von Reaktionsgleichungen, ferner Rechenaufgaben, bei denen die Gasgleichung nicht benutzt wird, Aufgaben zur Mafsanalyse, sowie Mischungsberechnungen, die mit Hilfe von ein oder zwei Unbekannten zu lösen sind, Rechenübungen mit Atomgewichten, Wertigkeit, chemischen Umwandlungen, Aufgaben zum Gesetz von Boyle und Gay-Lussac, der Regel von Avogadro, der Dissociation der Gase, den Gesetzen von Ohm, Faraday und Joule, dem osmotischen Druck, der Thermochemie und schliefslich vermischte Aufgaben. Beigefügt sind die numerischen Lösungen der Aufgaben, sowie eine Tafel der Atomgewichte und der Bildungs- und Lösungswärmen.

B. Lehrmittel.

Unter den neuerschienenen *Schullehrbüchern der Chemie* zeichnet sich der *Leitfaden* von J. Sperber durch Eigenart der Behandlungsweise aus. Die Einleitung macht an der Hand folgender sechs Versuche: 1. Glühen von Platindraht; 2. Verbrennung von Magnesium; 3. Elektrolyse des Wassers; 4. Synthese des Wassers; 5. Analyse der Salzsäure; 6. Synthese derselben — den Schüler sofort mit den wichtigsten Grundgesetzen und der Formelsprache bekannt. Dann folgt ein systematischer Lehrgang nach folgender Disposition: 1. Wasserstoff; 2. einwertige Metalloide; 3. Wasserstoffverbindungen derselben; 4. zweiwertige Metalloide; 5. Wasserstoffverbindungen derselben usw. Überhaupt beschränkt sich das vorliegende erste Heft auf die Metalloide und deren Wasserstoffverbindungen. Bemerkenswert erscheint die Aufnahme zahlreicher Thatsachen der physikalischen Chemie, wie über kritische Temperatur und kritischen Druck, Dissociation von Dämpfen und gelösten Stoffen, Gefrierpunktserniedrigung, Siedepunktserhöhung, Jonentheorie u. a., die in den Gang der Darstellung verflochten werden. Vielfach wird auch auf seltene aber in chemischer Hinsicht neuerdings wichtig gewordene Elemente und deren Verhalten Rücksicht genommen. Das Buch scheint vorwiegend ein höheres Ziel als den des Schulunterrichts im Auge zu haben.

Ebenfalls systematisch ist *das Lehrbuch der anorganischen Chemie* von Fr. v. Hemmelmayr angelegt, das für die fünfte Klasse der öster-

reichischen Realschulen bestimmt ist und für diesen Zweck einen übergrofsen Umfang zeigt. Bei der Aufeinanderfolge der Elemente ist das periodische System zwar im allgemeinen berücksichtigt, aber aus praktischen Gründen nicht konsequent verwendet, indem vorwiegend säurebildende und vorwiegend basenbildende Elemente die Grundlage der Einteilung bilden. Der Autor hat im Verein mit K. Brunner auch ein für die Unterstufe des chemischen Unterrichts (vierte Klasse der österreichischen Realschulen) bestimmtes Buch verfafst, das die Mineralogie mit berücksichtigt. Der in zweiter Stelle genannte Verf. ist den Lesern dieses Berichts durch einen Grundrifs der Chemie (s. Jb. VI, 53—56) bekannt. Gewisse methodische Aufstellungen dieses Grundrisses sind nun auch in das neue Buch übernommen — so der Abschnitt I über das Verhalten der Körper gegen Lösungsmittel und Abschnitt II: Vorführung der einfachsten chemischen Erscheinungen. Jedoch wird der in dem älteren Buch konsequent weitergeführte, methodische Lehrgang schon vom dritten Abschnitt: Nichtmetalle, des neuen Leitfadens an wieder aufgegeben und geht in systematische Form über; der vierte Abschnitt behandelt die Metalle, der fünfte die organischen Verbindungen. Die Mineralogie wird in eingestreuten Exkursen, z. B. in Abschnitt I die Krystallsysteme, die wichtigsten Gesteinsarten beim Aluminium u. s. f., berücksichtigt. Nach Ansicht des Berichterst. besafsen die früheren „Grundzüge“ in methodischer Hinsicht bedeutende Vorzüge vor dem neuen Buch, doch mögen vielleicht für die Gestaltung des letzteren rein praktische Gesichtspunkte, wie z. B. allgemeinere Verwendbarkeit und dergleichen, mafsgebend gewesen sein.

Ein ebenfalls für österreichische Lehranstalten bestimmtes, *methodisches Lehrbuch* rührt von J. Rippel her, das einen nahverwandten Lehrgang mit ähnlicher Stoffanordnung darbietet, wie das eben erwähnte; auch die Mineralogie wird nach gleichen Prinzipien abgehandelt.

Der *Leitfaden der Chemie und Mineralogie* für die vierte Klasse der Realschulen von H. Huber ist ein drittes, auf österreichischem Boden erwachsenes methodisches Schulbuch, das aber seine besonderen Wege wandelt. Hier wird von gewissen zugleich als Mineralien verbreiteten Elementen, wie Kohlenstoff (Diamant), Schwefel, Kupfer, Quecksilber, Eisen, Silber, Arsen und Antimon, ausgegangen, durch deren physikalische und chemische Untersuchung eine anschauliche Grundlage sowohl für Mineralogie als Chemie gewonnen werden soll. An die Betrachtung des Schwefels schliefst sich eine solche der Sulfide, wobei HgS und FeS dargestellt werden und ersteres durch Fe zerlegt wird. Auch quantitative Versuche mit Sulfiden werden frühzeitig vorgenommen, um auf das Gesetz der konstanten Gewichtsverhältnisse und der Erhaltung der Masse vorzubereiten. Weiter folgt die Untersuchung der Luft, die mit Wägung des an der Wage hängenden, Eisenpulver tragenden Magnets, sowie der Demonstration des Anlaufens gewisser Metalle beim Erhitzen an der Luft beginnt. Die Luft wird dann in bekannter Weise über erhitzte Kupfer-

Digitized by Google

drehspäne im Glasrohr geleitet, um den restierenden Stickstoff nachzuweisen. Quecksilberoxyd wird durch tagelanges Erhitzen von Quecksilber im Luftstrom dargestellt und dann durch stärkeres Erhitzen wieder zerlegt, um im Sinne von Arendt die Sauerstoffentdeckung methodisch zu erläutern. Es folgen Oxydationsversuche, die auch quantitativ durchgeführt werden — Verbrennung von C und S im Sauerstoff-strom unter Absorption der gebildeten Oxydationsprodukte in gewogener Vorlage —, dann Darstellung von wasserfreier SO_3 aus SO_2 und O über platinierten Asbest, sowie als Reduktionsversuch die Erhitzung von CuO auf Kohle mittels Lötrohrs. Dann kommt das Wasser nebst Versuchen zur Erläuterung von Lösungs-, Krystallisations- und Füllungsvorgängen an die Reihe. An die Zerlegung des Wassers durch Fe und durch Elektrolyse wird die atomistische Theorie nebst der Formelsprache angeknüpft und damit auf ziemlich kurzem Wege — es sind nur etwa 30 Versuche vorangegangen — die erste Staffel der wissenschaftlichen Auffassung erreicht. Weitere Versuchsreihen betreffen das Verhalten der Schwefelsäure, ihre Bildungsweise, ihre Einwirkung auf Metalle, Oxyde, Sulfide, Chloride (Darstellung von HCl) und Flufsspat (Darstellung von HFl), ferner die Einwirkung der Salzsäure auf natürliche Karbonate, das Verhalten der letzteren beim Erhitzen sowie gegen Schwefelsäure. Hierbei kommen auch die mineralogischen und sonstigen Eigenschaften der betreffenden Karbonate, Sulfate, Hydroxyde, Oxyde und Metalle nebst Hinweisen auf die technologische Verwendung und Darstellung von Kalk, Gips, Soda und dergleichen zur Sprache. Die Alkalien nebst den Alkalimetallen gelangen erst verhältnismäfsig spät zur Kenntnis des Schülers. Der Lehrgang wendet sich dann zu einigen Stickstoffverbindungen, wie Salpeter, Salpetersäure und Ammoniak und zu Betrachtungen über Salzbildung, Wechsel der Wertigkeit, Annahme zusammengesetzter Radikale u. a. — Themata, die schon ein gereifteres, chemisches Verständnis voraussetzen —, und geht dann allmählich in systematische Bahnen über, indem Phosphor, Bor und Silicium nebst ihren zugehörigen Verbindungen, dann die bisher noch nicht erwähnten Metalle: Zinn, Aluminium, Zink, Eisen, Blei, Antimon, Kupfer, Quecksilber und Edelmetalle und zuletzt einige organische Verbindungen vorgeführt werden. Der hier kurz skizzierte Lehrgang erscheint recht originell; doch erweckt er im einzelnen — wie z. B. durch die auffallend späte Einführung und Verwendung der so überaus wichtigen Alkalien und Alkalimetalle, ferner durch die wenig eingehende Behandlung der Salzbildung und Salzzersetzung, sowie durch den Mangel eines konsequenten methodischen Aufbaues — einige Bedenken. Bemerkenswert bleibt es immerhin, dafs auch an österreichischen Lehranstalten, wie es das Hubersche Buch und die oben erwähnten Leitfäden zeigen, methodische Ausgestaltung des Chemieunterrichts nach neuen Gesichtspunkten eifrig in Angriff genommen wird.

Ein für bayerische Mittelschulen bestimmtes *Lehrbuch der anorganischen Chemie und Mineralogie* von Harz teilt diesen Standpunkt nicht,

sondern verharrt bei der systematischen Lehrform. Doch verdient die sorgfältige Berücksichtigung der neueren Ansichten und Forschungen, die exakt durchgeführte Nomenklatur und die Beifügung zahlreicher stöchiometrischer Aufgaben Anerkennung. — Derselbe Verfasser hat auch ein kurzes *Lehrbuch der organischen Chemie* für bayerische Realanstalten zusammengestellt.

Die gleiche Bestimmung hat ein kleines Buch von V. Wachter *Das Wichtigste der organischen Chemie,* das den Schüler nach einer orientierenden Einleitung zunächst mit den wichtigsten Eigenschaften und Reaktionen der Kohlenwasserstoffe, Alkohole, Aldehyde, Säuren, Äther, Ketone usw. bekannt macht und dann das Weitere um folgende Mittelpunkte gruppiert: Kohlehydrate, Eiweifskörper, Gährung und Verwandtes, Fette und Verseifung, trockene Destillation, Farbstoffe; die dabei im einzelnen getroffene Auswahl des Lehrstoffs darf als zweckmäfsig gerühmt werden.

Einen kurzen Auszug der Chemie als *Grundlinien* zum Gebrauch in den oberen Gymnasialklassen hat Prof. Gerlach nach systematischen Gesichtspunkten zusammengestellt; das Wichtigste über die Atomtheorie ist als Anhang beigefügt. Für den Unterricht in Chemie und Mineralogie an sechsstufigen Lehranstalten ist ein kleiner *Leitfaden* von Direktor Wilke bestimmt, der in 16 Paragraphen die grundlegenden Thatsachen der Chemie und in ungefähr gleichem Umfange die der Krystallographie, Mineralogie, Petrographie und Geologie recht anschaulich vorträgt.

Einen kurz zusammengedrängten, übersichtlichen Abrifs des Wissenswerten aus dem Gebiet der anorganischen Chemie bietet auch ein von Dr. J. Klein geschriebenes Büchlein *Chemie* in der Sammlung Göschen.

Als ein Buch mit ähnlicher Tendenz mag an dieser Stelle auch das *Merk- und Wiederholungsbuch: Kleine Chemie* von M. Hübner erwähnt sein, das in acht Abschnitten die Themata: Luft — Wasser — Kohlenstoff nebst Heiz- und Leuchtstoffen — Schwefel und Phosphor — Chlor und Salzsäure — die wichtigsten Salze — Eisen, Kupfer, Blei — Zucker, Gärung und Gärungsgewerbe — für den Standpunkt des Volksschulunterrichts in verständlicher Sprache behandelt.

Von Neuauflagen bereits früher erschienener und besprochener Unterrichtsbücher sind dem Berichterst. zugegangen: Das *Lehrbuch der anorganischen Chemie nebst Mineralogie* von Lorscheid, das in der 14. Auflage von Oberlehrer Lehmann bearbeitet ist, ferner die *Grundzüge der Chemie und Mineralogie* von Arendt in 7. verbesserter Auflage, in der jetzt auch eine systematische Übersicht der im methodischen Lehrgange behandelten Stoffe hinzugekommen ist, sowie der methodische *Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie* von Levin in 3. Auflage — ein Buch, das sich aus dem Lehrgang des chemischen Unterrichts an der Oberrealschule zu Braunschweig unter Anlehnung an den Wilbrandschen Leitfaden entwickelt hat und denselben in mehrfacher Richtung, wie z. B. hinsichtlich der Rechen- und Wiederholungsaufgaben, wesentlich ergänzt.

Aus praktischen Gründen ist der frühere Schlufsabschnitt über die Molekular- und Atomhypothese in der Neuauflage mehr an den Anfang des Lehrgangs gestellt und bildet jetzt den vierten Abschnitt derselben. Die vom methodischen Gesichtspunkt aus wenig empfehlenswerte Mafsregel rechtfertigt der Verf. im Vorwort damit, dafs bei der früheren Anordnung das in theoretischer Hinsicht so wichtige Schlufskapitel aus Mangel an Zeit häufig nicht mehr absolviert werden konnte! — Dieser Mangel an ausreichender Unterrichtszeit für Chemie ist leider auch sonst die Ursache, dafs die Anläufe zu methodischen Verbesserungen schliefslich im Sande verlaufen.

Von grundlegenden wissenschaftlichen Lehrbüchern wurden der *Grundrifs der allgemeinen Chemie* von Ostwald und die *Theoretische Chemie* von Nernst neu herausgegeben. Das *Lexikon der Kohlenstoffverbindungen* von Richter erscheint jetzt in Lieferungen. Auf dem Gebiet der anorganischen Chemie ist das *Lehrbuch* von Erdmann eine wichtige Neuerscheinung, da es durchweg den modernen Standpunkt festhält. Rudolphis *Allgemeine und physikalische Chemie* hat Referent noch nicht gesehen. Biedermanns *Chemiker-Kalender* für 1900 bewährt seinen alten Ruf. Von historisch wichtigen, älteren Schriften sind die *Untersuchungen über chemische Affinität* von Guldberg und Waage, sowie die von Mitscherlich über *Isomorphie* in der Engelmannschen Sammlung erschienen. Der *Briefwechsel zwischen Berzelius und Schönbein*, sowie zwischen letzterem und *Liebig* wurden von Kahlbaum herausgegeben; eine *Biographie Schönbeins* verfafsten Kahlbaum und Scheer, Söderbaum stellte den geistigen Entwicklungsgang von *Berzelius* dar; auch eine historische Schrift Kahlbaums über die *Entstehung der Daltonschen Atomtheorie* ist zu erwähnen. Wissenschaftliche Einzelforschungen können hier aus öfter angeführten Gründen nicht aufgezählt werden, doch sei auf einige Arbeiten hingewiesen, in denen der gegenwärtige Standpunkt des Wissens auf Einzelgebieten übersichtlich zusammengefafst wird. In dieser Hinsicht ist u. a. eine als Programm erschienene Abhandlung von Krüger über die *Kondensation der* früher sogenannten *permanenten Gase* sehr verdienstlich, desgleichen eine Schrift von Köhler über *das Aluminium;* auch mehrere Referate in der Poskeschen Zeitschrift, z. B. von Ohmann über die *neuentdeckten Gase der Atmosphäre,* über *elektrolytische Metallgewinnung* u. a., werden den Chemielehrern zu wissenschaftlicher Anregung willkommen sein. Freilich dürfte das beste Mittel hierzu immer die eigene Weiterarbeit — wenn auch auf einem eng begrenzten Gebiet — sein.

Ein Buch, das sowohl in wissenschaftlicher als in didaktischer Hinsicht als ein dem Chemielehrer geradezu unentbehrliches zu bezeichnen ist und daher auch längst allgemeine Anerkennung gefunden hat, ist die *Technik der Experimentalchemie* von Prof. Arendt, die jetzt in 3. Auflage vorliegt. Im Vergleich zu der im Jahre 1892 erschienenen 2. Auflage hat der Umfang wieder um einige Bogen zugenommen, indem sowohl im

allgemeinen Teil eine Reihe von Apparaten — wie z. B. die Akkumulatoren, verschiedene Brennerformen, der Regenerativofen nach Bigot, Gasentwicklungsapparate nach Kaleczinski und Gallenkamp, verschiedene Rühr- und Schüttelvorrichtungen, Rückflufskühler nach Evers, Bidet, Cripp, Göckel u. a. - als auch im speziellen Teil alle im letzten Jahrzehnt bekannt gewordenen, neuen Vorlesungs- und Schulversuche nachgetragen wurden. Das Werk steht als Experimentierbuch auf der Höhe und bildet ein würdiges Seitenstück zu dem auf physikalischem Gebiet so geschätzten Buch von Weinhold, das aber an die Ausstattung des Laboratoriums und die verfügbaren, pekuniären Mittel des Unterrichts zum teil unerfüllbare Anforderungen stellt.

Von allgemein verständlichen Schriften über Chemie liegt uns diesmal das altbewährte Werk Schödlers *Das Buch der Natur* in vollständiger Neubearbeitung vor, die von Direktor Prof. Thomé und dem verstorbenen Direktor Prof. Schwalbe besorgt wurde; der chemische Teil wurde von Prof. Böttger bearbeitet. Bei dem beträchtlichen Umfang der zu berücksichtigenden, chemischen Thatsachen hat der Bearbeiter die Beschreibungen der einzelnen Versuche im Vergleich zu den früheren Auflagen stark zurücktreten lassen und den Hauptschwerpunkt der Darstellung in die eingehende Betrachtung möglichst zahlreicher Verbindungen unter steter Berücksichtigung der physikalischen Chemie und des Technologischen gelegt. Der dabei eingehaltene Unterrichtsgang ist wesentlich ein systematischer, indem eine verhältnismäfsig nur kurze Einleitung die wichtigsten theoretischen Grundbegriffe entwickelt. Neben der anorganischen Chemie ist auch der organischen ein fast ebenso grofser Raum zugewiesen worden. Verf. hat das aus seinen öffentlichen Vorträgen über Chemie herausgewachsene Buch vorzugsweise für solche Leser bestimmt, die an einem durch Experimente erläuterten Lehrkursus teilnehmen und zwecks weiterer Studien einen ausführlicheren Leitfaden wünschen. Für diesen Zweck erscheint das mit aufserordentlichem Fleifs und grofser Gründlichkeit ausgearbeitete Werk in hohem Grade geeignet, wenn es auch weniger dem Ideal eines volkstümlichen Buches entspricht. Dasselbe müfste doch irgendwelchen auch dem Anfänger einleuchtenden und ihn im weiteren Fortschritt des Unterrichts mehr und mehr fesselnden Stufengang hervortreten lassen. Da aber Verf. ein solches Werk zu schreiben nicht im Sinne hatte, wollen wir die von ihm dargebotene Gabe gern anerkennen.

Dem oben angedeuteten Ideal entspricht nach allgemeiner Ansicht in vorzüglichem Grade die allbekannte *Schule der Chemie* von Stöckhardt, deren letzte Auflage — die 19. — allerdings bereits 1881 erschien. Hier wird der Unterricht an bestimmte möglichst einfache Versuche angeknüpft, deren Aufeinanderfolge den Lernenden oder den nach dem Buch selbständig Experimentierenden allmählich in das elementare Verständnis der chemischen Erscheinungen einführt. Tiefere Vorkenntnisse, z. B. aus der Physik, werden nicht vorausgesetzt. Das Buch hat durch seine leicht

verständliche Form eine aufserordentliche Verbreitung erlangt. Die gerühmten Vorzüge sind in der vorliegenden Neubearbeitung durch Prof. Lassar-Cohn noch gesteigert; auch wurde vieles Veraltete ausgeschieden und ganze Abschnitte neu bearbeitet. Ob es nicht möglich wäre, ein populäres Buch von gleicher Anschaulichkeit und wirksamer Methodik wie das vorliegende, auch vom Boden der modernen, physikalisch-chemischen Theorien aus zu schreiben, diese Frage möchte der Berichterst. hier nur anregen.

Recht instruktive, an bestimmte Versuche anknüpfende Vorträge aus dem Gebiet der Experimentalchemie hat Prof. Blochmann über *Luft, Wasser, Licht und Wärme* veröffentlicht und dabei auch den neueren Anschauungen, z. B. über Umwandlung der verschiedenen Energieformen, Rechnung getragen.

Endlich ist an dieser Stelle ein von Oberlehrer Mellmann unternommener Versuch zu erwähnen, eine *Chemie für die Bedürfnisse des täglichen wirtschaftlichen Lebens* zu schreiben und damit in Wettbewerb mit dem bekannten Werk von Lassar-Cohn zu treten. Das Buch enthält folgende Abschnitte, die auch den Unterrichtsgang erkennen lassen: 1. Einführung in die Chemie; 2. Heizung und Beleuchtung; 3. Gären, Faulen und Verwesen; 4. der Lebensprozefs und die Ernährung des Menschen; 5. Zeug-, Papier-, Leder- und Leimfabrikation; 6. Alkalien, Erdalkalien und Verwandtes nebst Fabrikation der Schwefel- und Salpetersäure; 7. Metalle. Die Darstellung ist anregend und verständlich; auch die Auswahl der näher erläuterten Thatsachen bezeugt das Lehrgeschick des Verf., so dafs seine Arbeit gewifs viele Freunde finden wird. Aus Büchern wie den vorgenannten von Mellmann und Lassar-Cohn sollte auch der Fernerstehende sich überzeugen, eine wie grofse Bedeutung ein elementares chemisches Wissen für das Verständnis zahlreicher, für das menschliche Dasein hochwichtiger, besonders auch volkswirtschaftlicher Fragen hat. Eine allgemeine Bildung ohne ein solches Wissen ist in der Gegenwart kaum denkbar. Von diesem Standpunkt aus kann man es nur bedauern, dafs eine ausreichende Einführung in die Chemie, die allerdings nur auf einer breiten, empirischen Grundlage gegeben werden kann, immer noch von einem gröfseren Teil unserer deutschen, höheren Lehranstalten als nebensächlich abgelehnt wird. Ein während eines Halbjahrs oder Jahres in zwei wöchentlichen Stunden erteilter Unterricht, wie ihn der Lehrplan der meisten Gymnasien ansetzt, kann auf dem didaktisch so schwierigen Gebiet der Chemie keine nennenswerten, im späteren Leben des ehemaligen Zöglings nachklingenden Erfolge zeitigen. Man darf ohne Übertreibung behaupten, dafs die Unfähigkeit gewisser sonst hochgebildeter Leute in der Beurteilung alltäglicher Vorgänge des wirtschaftlichen und sonstigen Lebens in dem völligen Mangel chemischen Wissens eine ihrer Hauptursachen hat. Wann wird hier die richtige Einsicht einmal zum Durchbruch kommen?

2. Mineralogie.

Die schon im Jb. für 1898 erwähnte Abhandlung Petersens über die *Behandlung der Geologie und Mineralogie im Unterricht* wurde 1899 durch einen zweiten Teil ergänzt, der vorzugsweise Bemerkungen zum propädeutischen Unterricht in der Chemie vorträgt und daher schon oben Erwähnung gefunden hat. Hier kommt nur das spezielle Mineralogische in Betracht. Verf. betont zunächst, dafs sowohl an Anstalten mit einjährigem als an solchen mit mehrjährigem Chemiekursus die Verbindung mit Mineralogie ganz unerläfslich sei, da ein gesonderter Betrieb dieses letzteren Faches etwa nach Art eines verkürzten Universitätskollegs nur eine das Interesse des Schülers lähmende Wirkung haben könne; dagegen werde durch stete Bezugnahme von chemischen Thatsachen auf mineralogische und geologische Vorkommnisse der Unterricht aufserordentlich belebt. Ähnliche Erwägungen sind es wohl auch gewesen, die eine Streichung der Mineralogie als eines getrennten Unterrichtsfaches an den norddeutschen Lehranstalten veranlafst haben. Den Unterricht in Krystallographie will Verf. wenigstens an Realschulen auf die anschauliche Kenntnis einiger weniger, ausgewählter Formen — wie Oktaëder, Würfel, Granatoëder, von nicht regulären Körpern: quadratische, rhombische und hexagonale Pyramide und Säule — beschränkt wissen; Anstalten mit längerer Dauer des chemischen Kurses dürfen aber auf eine nähere Einsicht in den Zusammenhang der Krystallsysteme nicht verzichten, wobei die Symmetrieverhältnisse in den Vordergrund zu stellen sind. Von Hemiëdern brauchen nur Tetraëder, Pentagondodekaëder und Rhomboëder berücksichtigt zu werden; die optischen Verhältnisse der Krystalle bieten dem Verständnis zu grofse Schwierigkeiten, um länger bei ihnen zu verweilen; nur die am Doppelspat auffallendsten Erscheinungen sind zu erläutern. Die als Unterrichtsstoff vorzuführenden einzelnen Mineralspezies beschränkt Petersen auf folgende: Diamant, Graphit, Kohle, Schwefel, Silber, Gold, Platin, Kupfer, Eisen, Schwefelarsen, Eisenkies, Kupferkies, Bleiglanz, Kupferglanz, Zinkblende, Zinnober, Quarz, Korund, Manganoxyde, Eisenoxyde, Zinnstein, Steinsalz, Flufsspat, Natronsalpeter, Kalkspat, Gips, Apatit, Feldspat, Glimmer, Augit, Hornblende, Granat; hieran werden noch die wichtigsten Eruptivgesteine angeschlossen. So geringfügig auch die Liste erscheinen mag, ist es doch zweckmäfsiger, bei diesen wenigen, aber gründlich durchgearbeiteten Mineralien stehen zu bleiben, als zahlreiche sonstige Mineralien nach chemischer Formel und Krystallsystem anzugeben; das Auswendiglernen der Namen durch den Schüler ist vollkommen zwecklos.

Vielen der hier angedeuteten methodischen Sätzen Petersens wird man zustimmen dürfen, ohne sie gerade als neu bezeichnen zu können!

Als eine wichtige Schrift auf krystallographischem Gebiet erweist sich der *methodische Lehrgang* genannter Disziplin von Prof. K. Twrdy, der dieselbe als eine Frucht fast dreifsigjähriger Lehrthätigkeit herausgegeben

und sie zum Übungsbuch besonders für Lehramtskandidaten und Studierende höherer Lehranstalten bestimmt hat. Der von ihm eingeschlagene Weg unterscheidet sich insofern vorteilhaft von dem sonst in der Regel befolgten Verfahren, als von vornherein keine allgemeinen Sätze ausgesprochen werden, bei denen sich der Anfänger wenig Bestimmtes vorzustellen vermag, sondern mit den speziellen Formen eines einzelnen Systems der Anfang gemacht wird. Sehr geschickt ist dazu das rhombische System (mit drei ungleichwertigen Symmetrieebenen) gewählt, da dann der Übergang zu Systemen sowohl niederen als höheren Symmetriegrades leicht bewerkstelligt werden kann. Der Begriff der Achsen wird in Anlehnung an die analytische Geometrie des Raumes durch den Durchschnitt dreier aufeinander senkrechter Ebenen gewonnen. Denkt man sich dann die Koordinatenebenen beiderseits spiegelnd und legt in irgend einen Oktanten eine Fläche mit dem Symbol a : b : c, so ergiebt sich eine rhombische Pyramide als Grundform. Zu den Flächen letzterer werden dann Flächen einer oder mehrerer Kombinationsformen hinzugenommen und durch eingehende Betrachtung bestimmter, an rhombischen Schwefelkrystallen vorkommender, metrischer Beziehungen sowohl die Irrationalität des Achsenverhältnisses, als die Rationalität der Indices und Parameter, desgleichen weiter auch das Naumannsche Körper- wie das Millersche Indexsymbol — immer unter Bezugnahme auf bestimmte, beigefügte Krystallfiguren — völlig anschaulich erläutert. Hierauf kommt in der Weise Naumanns die Gesamtheit der Kombinationsformen in Betracht, die aus der Grundgestalt durch Veränderung entweder eines oder zweier Parameter hervorgehen. Zur Übung werden dabei dem Schüler bestimmte Kombinationen rhombisch krystallisierender Mineralien, wie Schwerspat, Chrysoberyll, Andalusit, Topas u. a., vorgeführt, die er selbständig aufzulösen hat. Dann tritt die Zonenlehre nebst den wichtigsten Regeln für die Rechnung mit dem Zonensymbol, sowie die Deduktion von gesuchten Flächenindicés aus gegebenen — allerdings ohne nähere mathematische Begründung — hinzu, womit eine der wichtigsten Grundaufgaben der Krystallographie dem Verständnis des Anfängers näher gebracht ist. Nach Absolvierung der holoëdrischen Formen kommen in gedrängterer Darstellung auch die hemiëdrischen zur Durchnahme, womit der erste das rhombische System behandelnde Abschnitt beendet ist. Von dem festen Boden der so gewonnenen Kenntnisse ist es möglich, im zweiten Teil die übrigen fünf Krystallsysteme in schnellerem Tempo zu erledigen, wobei die Übungen mit bestimmten Krystallformen — im monosymmetrischen System, z. B. mit Orthoklas, Augit, Hornblende, im asymmetrischen mit Albit, Periklin, Kupfervitriol, Cyanit — fortgesetzt werden. Den Schluſs dieses Kapitels bilden die Methoden der Kantenwinkelmessung, die Zwillingsgesetze und die Symmetrieverhältnisse. Der dritte Hauptteil giebt über die Mineralentstehung, den inneren Aufbau der Krystalle aus Molekularnetzen, über Bildung der Krystalle, sowie über den Zusammenhang ihrer physikalischen Eigenschaften mit der Symmetrie kurze, aber sehr

instruktive Andeutungen. Das Buch — obgleich kein strengwissenschaftliches — wird an vielen Stellen sehr willkommen sein, da es einen wirklich methodischen Lehrgang einhält. Zu wünschen wäre etwa nur eine Erläuterung der wichtigsten Projektionsmethoden, die für die bequeme Auffassung der Zonenverhältnisse doch kaum zu entbehren sind. Die dem Buche eingefügten 184 stereographischen Bilder nach Originalzeichnungen des Verf. geben dem Lehrgang eine sichere Grundlage und werden im Unterricht durch Vorlage von Krystallen und Modellen noch weiter zu veranschaulichen sein.

Die selbständige Herstellung von Krystallmodellen durch den Schüler ist ein wirksames, methodisches Hilfsmittel, dessen Anwendung durch ein von Prof. K. Koch angegebenes Verfahren erheblich erleichtert wird. Dasselbe ist in einer Programmabhandlung des Genannten *über zerlegbare Modelle* beschrieben und besteht im wesentlichen darin, drei — bezw. bei der hexagonalen Pyramide vier — Kartonblätter, die ebenso vielen Symmetrieschnitten des Krystalls entsprechen, in Form eines Quadrats, Rechtecks, Rhomboids oder Sechsecks auszuschneiden und dann mit diagonal gerichteten Schlitzen zu versehen, mittelst deren sie sich ineinander schieben und zu einer körperlichen Gestalt — z. B. drei Quadrate zu einem Oktaëder — zusammenfügen lassen. Der Vorzug dieser Methode besteht besonders in dem Wegfall des zeitraubenden Modellklebens. Auch für den Unterricht in der sphärischen Trigonometrie und der Astronomie hat Verf. Modelle nach ähnlichem Prinzip von den Schülern herstellen lassen.

Ein neuer *Leitfaden der Mineralogie* von G. Ficker, der für die dritte Klasse der österreichischen Gymnasien eingerichtet ist, enthält die Beschreibung von etwa 65 Mineralien und Gesteinen. Die morphologischen und physikalischen Eigenschaften werden eingehend behandelt, die chemische Zusammensetzung dagegen meist nur kurz angegeben, ohne dafs ersichtlich ist, auf welche Weise das Verständnis des Chemischen dem Schüler vermittelt werden soll. Auch fällt eine gewisse Ungleichheit in den hierhergehörigen Angaben auf. So wird bei Steinsalz nur die Zusammensetzung aus Chlor und Natrium erwähnt, dagegen bei Flufsspat die Zersetzung desselben durch Schwefelsäure und die Eigenschaften der Fluorwasserstoffsäure näher erläutert. Die Lehrweise in der Krystallographie ist ganz elementar, indem die Formen nur äufserlich beschrieben werden, ohne ihre systematische Zusammengehörigkeit zu berücksichtigen. So wird u. a. dem Aragonit eine kurze, etwas breitgedrückte „sechsseitige“ Säule zugeschrieben. Dafs dies auf einer unteren Stufe des Lehrgangs so gemacht werden kann, ist ja zuzugeben; ob es aber wirklich Nutzen stiftet, ist eine andere Frage. Für Lehranstalten, an denen Chemie und Mineralogie zu einem einheitlichen Ganzen verschmolzen werden sollen, pafst der sonst recht hübsch ausgestattete Leitfaden nicht.

In neuer Auflage erschien die kleine, besonders für den Unterricht an landwirtschaftlichen Schulen geeignete *Mineralogie und Gesteinslehre*

von Direktor V. Uhrmann, in der u. a. die Verwitterungserscheinungen sachgemäfser behandelt sind, als es sonst wohl in ähnlichen Unterrichtsbüchern der Fall zu sein pflegt. Ebenso ist die Gesteinslehre sehr geschickt entwickelt.

Ein *geologischer Führer* durch einige Teile der fränkischen Alb ist Dr. L. v. Ammon zu verdanken. Auf die Bedeutung derartiger Lokalbeschreibungen für die Hand des Mineralogielehrers wurde in diesen Berichten mehrfach hingewiesen. Das vorliegende Büchlein enthält besonders über die Unterglieder des weifsen Jura in Franken nebst ihren paläontologischen Einschlüssen genaue und zuverlässige Angaben. Auch zu einigen geologischen Exkursionen in der fränkischen Schweiz wird durch Wort und Bild Anleitung gegeben.

Die *Kreideschichten in der Umgebung von Halberstadt* hat Prof. Zech zum Gegenstand einer eingehenden, durch vier Profile erläuterten Studie gemacht, die als Programmabhandlung der Oberrealschule genannter Stadt erschien. Derartige auf selbständigen Untersuchungen beruhende Arbeiten beweisen, dafs auch die Geologie noch immer an unseren höheren Schulen geeignetenfalls die ihr gebührende Pflege findet.

Ein hervorragendes Unterrichtsmittel für Geologie besitzt das Fürstliche Gymnasium zu Gera in seiner *Landessammlung*, die 1884 der Anstalt als Geschenk des regierenden Landesfürsten überwiesen wurde. Sie enthält u. a. die äufserst zahlreichen Fundstücke, die der als Erforscher der geologischen Verhältnisse Ostthüringens hochverdiente und auch bei der geologischen Landesaufnahme Thüringens thätige Prof. Dr. Liebe während seiner vieljährigen Untersuchungen gesammelt bezw. bestimmt hat. Über den paläontologischen Teil der Sammlung giebt eine von Oberlehrer Dr. Löscher in Gera verfafste Programmabhandlung Auskunft, die aufser einer sorgfältigen Zusammenstellung der einschlägigen Litteratur Hinweise auf die wichtigsten Stücke der Sammlung — nach der Schichtenfolge vom Cambrium bis zum Diluvium geordnet — enthält. Besonders reichhaltig ist das Diluvium durch Funde von Köstritz, Pähren und aus der Lindenthaler Hyänenhöhle vertreten, die ein deutliches Bild von der ehemaligen Steppenfauna Ostthüringens gewähren. Naturgemäfs hat die Sammlung aufser ihrem didaktischen Wert auch eine grofse, allgemein wissenschaftliche Bedeutung, die hier nicht näher gewürdigt werden kann.

Ein dem Berichterst. zugegangenes Buch des bekannten Polyhistors Robert Grofsmann *Die Geschichte der Gebirge und Gesteine der Erde* hat nur einen gewissen historischen Wert, da es auf Anschauungen beruht, wie sie vor 30—40 Jahren möglich waren; neuere Forschungen berücksichtigt es — wie es scheint grundsätzlich — nicht. Zur Zeit seines ersten Erscheinens ist das Buch daher sicherlich mehr an seinem Platze gewesen als heute.

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

Kunstbildung des Volkes — künstlerische Erziehung der Jugend — Reform! Das sind heutzutage Worte, unter deren Schutz jedermann zu einer Beachtung gelangen kann, die ihm vor etwa 25 Jahren vollständig versagt worden wäre, wo dagegen nur derjenige gehört wurde, der die speziell kunstgewerbliche Volksbildung zu fördern versprach. Und gar viele benutzen dies, und gar viele beweisen, freilich in ganz anderer Weise als sie beabsichtigten, wie notwendig es war, dafs die Berufensten des Volkes diesem Thema ihre Aufmerksamkeit zuwendeten. Wenn wir aber auch selbst bei ihnen gar oft Meinungen vorfinden und Vorschlägen begegnen, die sich als die Ergebnisse unhaltbarer Spekulationen erweisen, so steigert dies nur die Dringlichkeit einer möglichst baldigen und kräftigen Abhilfe.

Immer häufiger und auffallend deutlicher treten hierbei die Folgen unserer bisherigen Gymnasialbildung hervor. Die noch vielfach festgehaltene mangelhafte Einrichtung derselben, welche es dem, der sich künftig zu den Gebildetsten des Volkes zählen soll, nicht nur erschwert, sondern fast ausnahmslos unmöglich macht, sich die Grundzüge zu einer unmittelbaren Natur- und Kunstanschauung anzueignen und auszubilden, braucht hier nur erwähnt zu werden; gründlich nachgewiesen ist sie längst, und zwar von einer grofsen Zahl von Autoritäten ersten Ranges. Das vorwiegend Verinnerlichende des Gymnasialunterrichtes verleitet dabei zum einseitigen Haften am Geschriebenen, am Wort. Der Zusammenhang desselben mit dem Leben, mit dem Realpraktischen ist beim Schreibenden und Lesenden aus obigem Grunde Nebensache, beiden genügt das wenige, was sie planlos und lückenhaft, nach oberflächlicher Beachtung und meist zufällig sich aneignen. Zu einem methodischen, folgerichtigen Lernen durch unmittelbar sinnliche Beobachtung sind sie von der Schule nicht vorgebildet worden, und nur nach Überwindung einer Menge von Schwierigkeiten gelingt es einigen wenigen, auf den Umwegen der Empirie, zu dem erstrebten Ziele zu gelangen. Und wenn wir bis auf den heutigen Tag Kunstgelehrte haben, für die der Künstler, und wenn wir Künstler haben, für deren theoretische Produkte der Kunstgelehrte, ja sogar der unbedeutendste „Kunstschreiber“ nur ein

mitleidiges Achselzucken hat, so liegt der Grund darin: beiden wurde es unmöglich gemacht, am Gymnasium die ihnen nötige allgemeine Vorbildung zu erlangen, um sich gegenseitig zu verständigen. Es folgert wohl jeder leicht von selbst, was dann von denjenigen zu erwarten ist, die als Schüler auch auf die wenigen, an Kunstbildung anstreifenden Brocken, die ihnen etwa der fakultative Zeichenunterricht gewähren konnte, „freiwillig“ verzichten. Solange dies an einem Gymnasium noch möglich ist, solange man z. B. denjenigen Schüler, der aus eigenem Antriebe seine wenigen Freistunden mit künstlerischen Versuchen verbringt, mit Verwarnungen und Strafen davon zurückhält, weil er „etwas Besseres“ thun könne, so lange ist an keinen einigermafsen genügenden Anfang zur Beseitigung des hier charakterisierten Übelstandes zu denken. Dafs aber derselbe allgemein empfunden wird, beweist die Kraft, mit welcher das gesunde Fühlen, auch der Edelsten des Volkes, die Forderung einer Erziehung ausspricht, die eine künstlerische Bildung mit Überzeugung zu ihren Hauptzielen rechnet. Diese Forderung ist bekanntlich nicht mehr neu, und es haben sich, wie dies die betreffenden Besprechungen in sämtlichen Jahrgängen der Jb. darthun, neben Direktorenkonferenzen auch namentlich viele dem Gymnasium angehörende tüchtige Männer damit beschäftigt, Wege zur Besserung zu finden, die im Wege stehenden Hindernisse blofszulegen und zu überwinden. Aber die wenigsten derselben lieferten in ihren Vorschlägen brauchbare Bausteine zum Zwecke eines festbegründeten Standpunktes, von welchem aus man das Ziel und die Wege, welche dahin zu führen versprechen, genau beurteilen könnte. Denn so mancher beweist, dafs er sogar das Ziel, bis zu welchem die Schule ihre Pflegebefohlenen zu führen vermag, nicht kennt, weil seinen Theorieen aus obenbesprochenen Gründen die praktische Unterlage der Erfahrung fehlt. So mancher vermeint z. B. einen intensiven Kunstunterricht zu betreiben, wenn er seinen Schülern einige Meisterwerke vorführt und erläutert, Gymnasiasten, welche bei genauerer Prüfung nicht einmal imstande sind, einen Kreisbogen von einer beliebigen anderen Krummen, ja selbst von einer Geraden zu unterscheiden. Er spricht mit ihnen vom schönen Ebenmafs, vom feinen Formgefühl der klassischen Skulpturen, während es den meisten von ihnen unmöglich fällt zu prüfen, ob zwei an einer sehr einfachen Figur vorkommende Mafse gleich oder verschieden lang sind. Er hat keine Ahnung von der unendlich langen Kette von Folgerungen, welche sich daraus ergeben, und denen der künstlerisch gebildete Fachmann sorgfältig in unmittelbar praktischer Erprobung nachspüren mufs, also auch keine Ahnung von den Hindernissen, welche alle erst weggeräumt werden müssen, bevor die Köpfe der Lernenden fähig sind, zu fassen, was wohl der Lehrer mit allen seinen schönklingenden Worten sagen will. Hätte dieser aber in seiner Jugend in einem folgerichtig geordneten Zeichenunterrichte an sich selbst und an seinen Mitschülern erfahren, welche Menge von Voraussetzungen zu erfüllen sind, wenn man bei seinen Hörern Verständnis in solchen Dingen finden will,

so würde er als Lehrer entweder darauf gedrungen haben, das letztere vorher auszubilden, oder er hätte Unvorbereiteten gegenüber von vornherein auf jeden Versuch einer Kunsterziehung verzichtet.

Es sei hier wiederholt auf die in Jb. XI, 18 besprochene verdienstvolle Programmarbeit Dr. C. Hildebrandts aufmerksam gemacht, welche diesen Punkt der Kunsterziehung mit viel Sachverständnis behandelt und beweist, dafs H. nicht nur am Ziele zuhause ist, sondern auch die Wege weifs, die dahin führen.

Über das Wo und Wie derselben treten sehr viele Meinungen an das Tageslicht, leider so manche von solchen, die am Ziele nicht zuhause sind. Bevor jedoch die Besprechung einiger dahingehörender Äufserungen erfolgt, sei die Aufmerksamkeit auf eine reiche Quelle von Belehrungen und Anregungen hingelenkt, auf ein Werk, welches das Thema der ästhetischen, der Kunsterziehung des Volkes seit einer langen Reihe von Jahren in gediegenster Weise behandelt, und dennoch von einer Menge von solchen auffälligerweise unbeachtet gelassen wird, die hierzu schon als Schulleiter oder Lehrer den amtlichen Beruf und die Verpflichtung hätten.

Wie jedem Kunstfreund längst bekannt, treten im *Kunstwart*, unter der Leitung von Ferd. Avenarius, hervorragende Fachmänner für jeden Bereich der Kunstbildung des Volkes einheitlich und zielbewufst ein und widmen dabei selbstverständlich auch der Jugend fortwährend die vollste Aufmerksamkeit. Doch geschieht dies keineswegs einzig und allein in den Abhandlungen, deren Titel ausdrücklich darauf hinweist, denn ein grofser Schatz der vorzüglichsten, künstlerisch und pädagogisch wohlbegründeten Gedanken und Erfahrungen findet sich in den meisten derselben. Es ist daher unmöglich, sie hier zu nennen. Als Beispiele seien nur die gesunden, bahnbrechenden Abhandlungen Schulze-Naumburgs und des im gegenwärtigen XIV. Jahrgang des Kw. besonders hervortretenden v. Kunowsky angeführt, welche letztere teilweise Proben aus dessen im ersten Bande erschienenen gröfseren Werke: *Durch Kunst zum Leben,* vorführen. Dieses ist vollkommen dazu angethan, den planlosen Unterricht an unseren Kunstakademieen und an den übrigen kunstpflegenden Lehranstalten, bis herab zu dem Zeichenunterrichte der einfachsten Volksschulen, in die längst ersehnten richtigen Wege zu leiten. Hier spricht ein Künstler, der da weifs, was und wo es dem Künstler, namentlich dem werdenden, fehlt. Diesem sagt er u. A. im Hinblick auf dessen Lernen und Schaffen:

„Der Schüler soll wissen, dafs die Natur sich nicht vergewaltigen läfst, dafs sie dem Trägen den herbsten Widerstand leistet, dafs sie ebenso schweigsam sein kann, wie die allein beseligende Stimme des Inneren, wenn man sie vernachlässigt. Du sollst mit der Natur ringen, wie mit einem ungefügen Riesen, und ihm die Braut, die er bewacht, entreifsen. Es ist nicht damit gethan, dafs du hie und da der Natur kokett die Wange streifst, hier und da eine geniale Skizze machst, einen interessanten Zug von ihrem Angesicht erjagst. Form, Farbe und Licht sind freilich ein reizvolles Gewand, aber die Natur läfst sich nicht entkleiden, wie man eine Dirne entkleidet. Arbeite täglich acht

Stunden wie ein Handwerker, zunächst gleichgiltig was, wenn du keinen Lehrer hast, der deine Entwickelung leitet. Form, Farbe und Licht sind überall zu finden, ihr Wesen ist in der gesamten Natur dasselbe, magst du nun einen Baum oder ein Tier, ein menschliches Angesicht oder die unermefsliche Ebene des Flachlandes studieren. Form, Farbe und Licht haben Gesetze und haben sie in gleicher Weise bei allen Erscheinungen. Wer die Muskeln eines menschlichen Arms abzubilden weifs, der wird in das Gesetz des Pflanzenwuchses einzudringen wissen, wer dem Krystall die Eigenart seiner Form abgewonnen hat, dem wird sich das Geheimnis des Aufbaues und der Proportion des menschlichen Körpers aufthun, wer den Schatten der Bäume liebevoll studiert hat, dem wird die Wirkung des Lichtes auch an anderen Erscheinungen zu begreifen nicht schwer fallen. Studiere die Farbe des menschlichen Körpers, und dein Blick für die Farben der Frühlingslandschaft hat sich geschärft. Jeder, der künstlerisch thätig gewesen ist, hat diese Bemerkung gemacht, und trotzdem will niemand etwas von einem gesetzmäfsigen Zusammenhang von Form, Farbe und Licht wissen, trotzdem sträubt sich die heutige Kunst, eine Thatsache anzuerkennen, die klar ist wie der Tag. Aber das Erkennen des Gesetzlichen der Natur ist zugleich die Freiheit, der Genius, die Geburt der Idee, weil es die Verbindung herstellt zwischen uns und dem, was geistig an der Natur ist, als wäre der Wille der Natur und unser Wille eine verbundene Macht."

Diese dem Kapitel „Der Genius, seine Auferstehungskraft und Führerrolle im Leben" entnommenen Worte charakterisieren Kunowskys ganzes künstlerisches Fühlen und Denken. Im eigenen begeisterten Streben nach dem Höchsten, im fortwährenden Forschen nach dem Wege, auf welchem er zu demselben gelangen könne, studierte er das Leben und Treiben der jetzigen Künstler und das der früheren, z. B. Leonardo da Vinci, soweit sie selbst Auskunft über ihr Kunstfühlen und Denken gegeben haben. Mit einem treffenden, wehmütigen Sarkasmus schildert er, was er im Umgang mit den ersteren, namentlich mit den jüngeren derselben, erfuhr, im Eingangskapitel seines Werkes „Der Meister" (Beide Kapitel abgedruckt im Kw. 14. Jhrg. Heft 12 u. 15). In diesem giebt er, treu nach dem Leben, das Bild eines wahren echten Lehrers der Kunst in allen seinen Einzelheiten dankbar begeistert wieder. Und die Erfahrung lehrt, dafs noch so manche unserer älteren, erfahreneren Künstler imstande sein würden, in gar vielen Hinsichten eine gleiche segensreiche Thätigkeit zu entfalten, wenn sie, begünstigt durch äufsere Umstände, herangezogen zu einer gröfseren öffentlichen Wirksamkeit, ihre Erfahrungen und Kenntnisse im gedachten Sinne zu ordnen und zu verwerten vermöchten. Aber sie hätten freilich dabei einen harten, andauernden Kampf mit der Bequemlichkeit und Verständnislosigkeit derer zu bestehen, die nur das Äufserliche beachten, die für alles, was mit einem folgerichtigen denkenden Schauen zusammenhängt, nur die Worte „theoretische Grübelei, Konstruktion, Beschränkung der künstlerischen Freiheit" u. dgl. m. haben, namentlich mit einer sich immer neu ergänzenden Schar von einflufsbesitzenden Talmikünstlern, Dilettanten und Laien. Auf dem Gebiete des Zeichenunterrichts liegen hierfür massen-

hafte Erfahrungen vor, leider aber auch die, dafs sich da, wo ein einsichtsvoller, die Sache überschauender Künstler fehlt, gar leicht ein erstarrender, pedantischer Doktrinarismus breit macht. Gegen diesen streitet Kunowskys Schrift mit kräftigen Waffen. Möge die Kunst ihm zum Siege verhelfen, als die reine, urewige Kunst, für die er eintritt, welche erhaben ist über allem launenhaften Gezänk über besten Stil, alleinseligmachende Technik und sonstigen Kunstfragenplunder der Zeit.

Ein Buch, welches die wesentlichsten kunstbildnerischen Aufgaben zu besprechen unternimmt, denen Schule und Haus gerecht werden könnte, erschien in 2. Auflage unter dem Titel *Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg*. Ein gütiges Geschick gab der Vereinigung einen Mann zum Wecker, Führer und Organisator, dessen echte Kunstbegeisterung und vielseitiges Kennen ihn zu einem der bedeutendsten für dieses Fach erhebt — Lichtwark. Er spricht sich in der Einleitung über die Grundsätze aus, die dem Buche als mafsgebend unterliegen, als diejenigen, die von einzelnen Mitgliedern der Vereinigung zu den ihrigen gemacht und in Hamburg in den letzten Jahren praktisch erprobt wurden. Er sagt S. 4:

„Es wird sich nicht um die Beseitigung vorhandener und ebensowenig um die Einführung neuer Unterrichtsgegenstände handeln — daran herrscht ja kein Mangel —, sondern um eine Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Methoden. Überall ist die unmittelbare Berührung mit den Dingen anzustreben. Das Gedächtnis darf nicht nur als ein mechanisches Werkzeug zur Bewältigung toten Stoffes ausgebildet werden, sondern ist vielmehr als eine lebendige Kraft im Dienst des prüfenden und vergleichenden Verstandes zu erziehen. Als solche kann es ohne Gefahr weit mehr als bisher belastet werden, und es wird mit spielender Leichtigkeit und Freudigkeit ungeahnte Aufgaben bewältigen. Das Ziel des Unterrichts besteht nicht blofs und nicht in erster Linie in der Mitteilung des Stoffes, sondern in der Gewöhnung, an eine zwingende Methode zu beobachten und nachzudenken. Es mufs das Bedürfnis erweckt werden, vor jeder neuen Erscheinung zu sehen, wie weit die unmittelbare Beobachtung und die Anwendung des vorhandenen Wissens führt, und erst, wenn diese Mittel erschöpft sind, nach Hilfe von Menschen und Büchern zu suchen. Aller Unterricht sollte eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüberzutreten und in befestigter Gewohnheit das erarbeitete Wissen zum Erwerb neuer Kenntnisse zu benutzen. In jedem Augenblick mufs alles Wissen zur Verfügung stehen. Dies wird am sichersten erreicht, wenn es von der ersten Stunde einem Können dient. Können ist die höhere Macht. Verstehen und selbständig untersuchen können, mitzuempfinden und nachzuempfinden vermögen geht über alles mechanische Wissen weit hinaus."

Mit diesen Worten zeigt sich Lichtwark gegenüber Conr. Lange als auf bedeutend höherem Standpunkte stehend, da der letztere beim Zeichnen das „Verstehen" ausdrücklich verwirft und „die Schwierigkeit der Herstellung" als Hauptsache hinstellt. Auch darin unterscheiden sich beide sehr viel zum Vorteil Lichtwarks, dafs dieser stets die künstlerische

Volksbildung im edelsten Sinne des Wortes, als eine zur allgemeinen Erziehung des Menschen überhaupt gehörende, auffafst, während Lange verächtlich sagt, dafs für ihn „die besitzlose Masse, die in harter Arbeit den Kampf ums Dasein führt, für diese Frage nicht in Betracht kommt."

Und noch eins hat Lichtwark ihm gegenüber voraus — er schaut ins Kinderherz tiefer und gründlicher als jener. Das hat er schon in manchen seiner Worte bewiesen, so auch hier. Freilich darf nicht jedes derselben wörtlich genommen, wird daher so manches falsch verstanden werden, wie z. B. der Satz: „Das ist die beste Schule, in der bei der ernstesten Arbeit am meisten gelacht wird." Der echte Kinderfreund und Pädagog wird ihn aber verstehen, wenn er den Nachsatz liest: „Wer die Gnade des Humors nicht hat, sollte nicht Lehrer werden dürfen."

Unter den übrigen, verschiedenen Verfassern entstammenden Kapiteln, aus denen das Buch zusammengesetzt ist, findet sich noch ein kurzes, in welchem Lichtwark „die Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken" bespricht. Er giebt hierzu einige mehr oder weniger statistische Notizen über das Was und Wo der angestellten Betrachtungen und teilt dabei das Ergebnis verschiedener Probeübungen mit, die er zuerst mit Lehrern und dann mit ganzen Schulklassen von Kindern vornahm. Bei den letzteren „stellte sich heraus, dafs sie schneller, treffender und eindringender beobachteten, als ihre Lehrer". Durch geschickt gestellte Fragen lenkt er die Aufmerksamkeit der Kinder auf das wesentliche des Kunstwerkes, dasselbe in logischer Folge analytisch und synthetisch entwickelnd, in einer dem kindlichen Denkvermögen angepafsten Weise. Er thut dies genau in derselben lehrhaften Art, wie sie der tüchtige Zeichenlehrer ausüben mufs, um die Schüler zu veranlassen, dafs sie, bevor sie an die Lösung einer Aufgabe, an die Wiedergabe eines Gegenstandes gehen, erst ihre Gedanken sammeln, darüber nachdenken, was sie vor sich sehen, und wie sie es wohl anfangen müfsten, um ihn richtig und schön wiederzugeben.

Lichtwark befindet sich mit seiner Auffassung auch hier wieder im strengsten Gegensatz zu C. Lange, denn dieser sagt (k. Erz. d. d. J. S. 11): „Ebenso wie Bilder nicht mit den Ohren, sondern mit den Augen gesehen werden müssen, so kann auch das Zeichnen nicht mit den Ohren, sondern nur mit den Augen und der Hand gelernt werden." Dafs Lange ebenso den Massenunterricht bespöttelt und diejenigen verdächtigt, die ihn zu Kunstzwecken befürworten (ebenda), stellt ihn gleichfalls Lichtwark gegenüber, der ein Kenner und ein eifriger Förderer desselben auf Grund praktischer Erprobung ist. Mit richtigem Blick hat dieser erkannt, dafs für die Kunstbildung des Volkes zu allererst dadurch gewirkt werden mufs, dafs man dem letzteren lehrt, wie es die Nerven des Auges in eine lebendige Verbindung mit dem Gehirn bringen und erhalten kann. Welcher der anderen Sinne bei dieser Gelegenheit mitzuwirken befähigt ist, dürfte ihm wohl gleichgiltig, im Gegenteil, jeder ihm und allen berufenen Erziehern willkommen erscheinen, wenn er nur im geeigneten Moment zu helfen vermag. (Das weitere über diesen Gegenstand folgt auf S. 30.)

Zu denen, die in den 20 anderen Kapiteln des Buches das Thema der künstlerischen Jugendbildung von einem gleichhohen Standpunkte aus betrachten und behandeln, gehört O. Ernst. Sein Aufsatz *Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun?* reiht sich den Worten Lichtwarks vollkommen ebenbürtig an. Diejenigen Herren Philologen der alten Schule, denen Kunstunterricht und Zeichnen für gleichbedeutend mit „Allotria treiben" gilt, sollten ihn zur Strafe für ihren Vandalismus so oft und lange abschreiben müssen, bis sie ihn auswendig können. Hier nur ein Beispiel:

„Was der Mensch geniefst, das ist er. So zweifellos das vom materiellen Teil des Menschen gilt, so zweifellos gilt es auch von seinem geistigen Teile. Wer in seinen Genüssen wählerisch und vornehm ist, bietet damit eine möglichst starke entsprechende Garantie für seine Handlungen. Abscheu und Ekel sind die eigentlichsten und stärksten moralischen Schutzgefühle. Der Körper gedeiht nur in einer reinen Atmosphäre, dasselbe gilt von der Seele. Der Kunstgenufs umhüllt den Menschen mit einer reinen Atmosphäre. Ich wähle absichtlich dieses Bild. Die Wissenschaft ergötzt den Verstand, sittliche Normen und Beispiele ergötzen das moralische Gefühl: die Kunst ergötzt den ganzen Menschen durch ein Bild der ganzen Welt und beschäftigt Verstand, Gefühl, Willen und aufserdem und zunächst die Sinne. Die Universalität ihres Gebietes und die Totalität ihrer Wirkungen macht die Kunst zum Erziehungsmittel ersten Ranges. Wer das Schöne der Welt nicht findet und nicht in sich aufnimmt, der leidet an seiner ganzen Seele wie an seinem Leibe Schaden: seine Weltanschauung mufs eine lückenhafte und verschobene werden, seine Willens- und Thatkraft sehr oft der heitersten Impulse entbehren."

Auch Ernst tritt mit edler Entschiedenheit für die Kunstbildung des Volkes bis zu den niedersten Klassen desselben ein. Er spricht aus praktischer Erfahrung: „Sowie man vor dieses Publikum hintritt, fühlt man's: da ist die grofse Sehnsucht, da leuchtet aus den Augen die Leidenschaft des Hungers nach dem Licht."

Seine Bemerkungen über die Hervorhebung kunstästhetischer Zwecke in den hierzu geeigneten Lehrfächern sind ebenso vorzüglich, auch diejenigen über den Zeichenunterricht, da, wo er ihn von allgemein pädagogischen Gesichtspunkten aus betrachtet. So ist z. B. der Satz sofort zu unterschreiben, wenn er sagt, dafs „die Zuspitzung des Unterrichts auf gewerbliche oder sonstige berufliche Zwecke eine schädliche Verfrühung sei".

„Man sollte den hundertfachen Bemühungen gegenüber, alle Dinge des praktischen Lebens in die Schule hineinzuzerren, festhalten an der Überzeugung, dafs dasjenige Kind am besten den praktischen Anforderungen der späteren Zeit gewachsen ist, dessen Geistes- und Körperkräfte harmonisch entwickelt sind, das gute Elementarkenntnisse und vor allen Dingen die Frische und Heiterkeit und den unbefangenen Lebensmut einer echten Jugend besitzt."

Aber, Hand auf das Herz, Herr Ernst! sollte es nicht auch zur schädlichen Verfrühung gerechnet werden müssen, wenn man, wie in Hamburg, z. B. Schülerkonzerte veranstaltet, in denen Haydnsche Oratorien, Webersche Opern und Beethovensche Symphonieen zur Aufführung kommen,

Kunstwerke ersten Ranges, deren Verständnis selbst in den Elitekonzerten grofser Städte gar oft bei sehr gebildeten und gereiften Leuten auf unüberwindliche Schwierigkeiten stöfst? Man wird in Hamburg auch aus demselben Grunde von gar manchem abkommen, was man jetzt im Feuer der Begeisterung für erstrebenswert und möglich hält. Wer u. a. beobachtet hat, wie wenig das schulpflichtige Kind in seiner Frische, Heiterkeit und im unbefangenen Lebensmut — man kann wohl sagen, Gott sei Dank — von der wahren Bedeutung des Todes zu fassen vermag, der wird es kaum übers Herz bringen, ihm seinen Himmel schon so früh zu trüben, durch die Betrachtung von Kunstwerken, wie z. B. Holbeins Todtentanz, aus denen ein ernster, lebens- und leidenserfahrener Mann zu ebensolchen Männern und Frauen spricht. O. Ernst sagt sehr richtig: „Es ist ein schwerer pädagogischer Irrtum, dafs alles in der Kindheit vorbereitet werden müsse.“ Und wenn er ebenso kurz und treffend vom „Drill“ bemerkt: „er ist direkt schönheitsfeindlich, weil er keine Freiheit in den Bewegungen kennt,“ so bezieht sich dies nicht allein auf den von ihm erwähnten Fall, sondern auch auf alle anderen, in denen ein „Flachsmann“ den Ehrennamen eines Erziehers dadurch entwürdigt, dafs er das Ebenbild Gottes zum elenden Automaten macht. Bis auf diese niedere Stufe herab gelangt aber schon jetzt die Lehrervereinigung, bezüglich des Zeichenunterrichtes, indem sie eine Methode empfiehlt, die mit kecker Stirn den automatischen Drill unmittelbar als ihren obersten Grundsatz aufstellt. Hierüber und über so manches Ähnliche, was jeder gesunden Pädagogik ebenso widerspricht wie aller wahren Kunst, wird weiter unten, bei der Besprechung von Liberty Tadds Buche „Neue Wege usw.“ die Rede sein. Wenn die von E. beifällig genannten Ansichten der „Kommission“ das Zeichnen nach Naturformen als das wesentlichste betonen, so ist diese damit zwar im vollsten Rechte, ebenso, wenn sie, angeödet durch den Stuhlmannschen Wandtafel-, Ornament-, und Modellhaufen, gegen diesen mit der Natur nur sehr weitläufig verbundenen Lehrweg entschieden protestierte. Es wird ihr jeder Künstler beipflichten, der jemals in einer Schule Zeichnen lehrte. Aber dieser wird ebenso stark dagegen protestieren, wenn man ihm die Anwendung überhaupt jedes Wandtafelbildes und jedes geometrischen Modells auf diesen Grund hin ganz untersagen will, da er sonst nur auf ermüdenden Umwegen dahin gelangen könnte, seinen Schülern die aller bildenden Kunst zugrunde liegenden Naturgesetze klar zu machen (S. weiter oben Kunstwart, Kunowsky).

In einem weiteren, den guten Absichten der Kommission vollständig zuwiderlaufenden Irrtum ist dieselbe aber auch befangen, wenn sie das Ornament, wie Ernst sagt, gänzlich aus dem Zeichenunterrichte verbannt, wunderbarerweise in einer Zeit, in welcher dasselbe mehr als sonst in Künstlerhänden zu grofsem Ansehen gelangt ist. Würde ihr Wille zur That, so hörte allerdings das zeit-, geist- und phantasietötende Kopieren von Ornamenten auf, mit ihm wäre aber auch zugleich das Bereich der

Zweidimensionalen, wie vor Zeiten durch Peter Schmidt, man kann wohl sagen gänzlich, aus dem Lehrgang gestrichen. Die Herren Theoretiker vom grünen Tisch bedenken nicht, dafs man kein Ding „nach der Natur“ zeichnen kann, wenn man nicht imstande ist, dessen verkürzt erscheinende Flächenfiguren planimetrisch richtig darzustellen. Sie schütten daher das Kind mit dem Bade aus, auch nach der wertvollsten Seite der Kunstbildung hin, der die „Vereinigung“ noch gar keine Beachtung geschenkt hat. Es ist dies die Anregung, Förderung und Ausbildung der unmittelbar selbstschöpferischen Thätigkeit des Kindes nach allgemein anerkannten Kunstgesetzen. Wer auch nur einmal z. B. in Leipzig das freudige, erregt eifrige Schaffen, das glückstrahlende Auge der kleinen 10—11jährigen Künstler in Sexta und Quinta bei ihrer Arbeit gesehen, wer die überraschend grofsen Fortschritte bemerkt hat, welche dieselben von der ersten Geraden an, in einer logisch geordneten Reihenfolge bis zur blatt- und blumengeschmückten Ranke, im kurzen Zeitraum zweier Jahre machten, wer die hierbei fortwährend und auffallend wachsende produktive Kraft der frei und individuell den entsprechenden Kunstgesetzen folgenden Kinder beobachtet hat, der bedauert es, vielleicht mit einem Anflug spöttischen Lächelns, wenn er die ahnungslosen Aussprüche der Kommission über die Verwerflichkeit des Ornamentenzeichnens hiermit vergleicht.

Eine ebensolche, eher noch viel gröfsere Schädigung ihrer eigenen kunstbildenden Absichten begeht die Kommission durch den Kampf gegen das, was sie mit dem Namen Konstruktion bezeichnet. Hierzu sei Folgendes vorausgeschickt:

Der Künstler hat bei allem Zeichnen nach dem Körperlichen, nach der Natur, stets dessen ganze volle Form vor Augen, nicht nur einzig und allein die ihm zugewendete sichtbare Seite desselben, sondern auch die von ihm abgewendete, ja sogar einige wesentliche, formbestimmende innere Teile. Hierdurch unterscheidet er sich sehr charakteristisch von der grofsen Schaar von Talmikünstlern und Dilettanten, welche es nur bis zur mehr oder minder genauen Bewältigung der Grenzlinien als Flachfigur der Silhouette bringt, in welcher Schatten und Farbe, je nach eben herrschendem Stil, fleckenartig, mehr oder weniger geschickt untergebracht werden, während der echte Künstler, die von ihm beobachteten Verkürzungs-, Beleuchtungs- und Farbengesetze befolgend, die betreffende Gestalt im Geiste als körperliche Form vor sich sieht, und fortwährend bestrebt ist, sie aus der Ebene seines Bildes heraus, oder hinter diese hinaus zu modellieren und entsprechend zu färben. Dem Dilettanten und überhaupt jedem Laien bleibt dieser Vorgang, ziemlich ausnahmslos, rätselhaft, denn er hat immer sein Schreibbuch und eingelernte Flächenfiguren im Sinn. Solche Leute werden daher auch nie den Künstler als Lehrer begreifen, der bestrebt ist, seinen Schülern das ihm selbst geläufige Durchunddurchsehen, wenigstens der Hauptsache nach, mit Hilfe der wesentlichsten Erklärungen und an den allereinfachsten Beispielen

beizubringen. Der Künstler weifs, dafs er hiermit den mühseligen, zeitraubenden Weg, den er und seine Fachgenossen durchwandern mufsten, durch einen sicheren, geradeaus zum Ziele führenden ersetzen kann, welches er mit freiem Künstlerblick vor Augen sieht. Aber er hat auch dabei durch die Praxis die Erfahrung gemacht, dafs das bisher übliche Abgucken und Nachahmen auch der besten Natur- und Kunstmodelle nicht dazu führt, und er belehrt, wie Lichtwark, durch Frage und Antwort, bis seine Schüler, auf Grund folgerichtigen Nachdenkens, die Gesetze des Durchunddurchsehens selbst gefunden und erkannt haben, bis sie auch, wie er selbst, die Zeichenfläche wegmodellieren und malen. Dafs bei einem derartig vorgehenden Lehrgang Körper mit geraden Flächen und Kanten als die einfacheren, den runden und zusammengesetzten Formen, vorausgehen müssen, liegt auf der Hand; ebenso, dafs der Schüler diese Körper als durchsichtig mit den sonst unsichtbaren Kanten zeichnen, die letzteren aber später, gleich dem Künstler, sich nur im Geiste vorstellen und daher weglassen mufs. Jeder wahre Künstler, der diesem Vorgehen der Belehrung mit Aufmerksamkeit folgt, stimmt ihm freudig zu, derjenige aber, der nur oberflächlich einige Übungsblätter beschaut, stimmt, gewöhnt an die gedankenlosen Erzeugnisse der alten Zeichenstunde, dem Dilettanten zu und dem Laien, denn ihm sind, wie diesem, alle solche geradlinige Arbeiten mit Hilfslinien „schwülstige Konstruktionen", weil er deren Geist nicht errät. Einem aus derartigen Beurteilern zusammengesetzten Publikum gegenüber, welches stets beansprucht für Fachkenner angesehen zu werden, hat der unterrichtende Künstler schweren Stand, selbst dann, wenn er durch die nachfolgenden höheren Leistungen nachweist, dafs seine Schüler Tüchtiges lernten. Man wirft ihm trotzdem vor, dafs er konstruieren lasse, dafs mithin alle so erreichten besseren, künstlerisch tadellosen Resultate geringwertig seien. All seine Erläuterungen helfen ihm nichts, denn er spricht zu einem Publikum, welches ihn nicht versteht. Je klarer er sein Ziel kennt, und je gröfser die Erfolge seiner Lehrweise sind, um so hartnäckiger stellt sich ihm und seiner wahren künstlerischen Reform die urteilslose Menge entgegen.

Will die Hamburger Kommission ihren Zweck verfolgen, ohne die Erreichung desselben durch derartige Mifsgriffe in unabsehbare Fernen zu verschieben, so wird sie das hier so kurz als möglich Gesagte beherzigen müssen. Eine eingehendere Auseinandersetzung, auch nur der bedeutenderen anderen Fälle, in denen der Künstler z. B. Hilfslinien am Zweidimensionalen „konstruiert", ist hier nicht am Platze.

Auf völlig gleichen Grund ist der Kampf Urteilsloser gegen die Anwendung von einfarbigen, namentlich von Gipsmodellen, zu stellen. Steht der Künstler auch als Lehrer auf höherer Stufe, so trennt er die Belehrungen über Form und Farbe mindestens so, dafs er dem Schüler die erstere an farblosen oder einfarbigen Körpern mit Hilfe der Belehrung über die Gesetze der Verkürzung und Beleuchtung bis zu einem hohen Grade vertraut macht, bevor er die Zusammenwirkung beider vornehmen

kann. Dabei darf er in der Wahl des Materials, aus welchem die Lehrmodelle hergestellt werden, nicht beschränkt werden. Hier spielt die weifsgestrichene Kugel eines alten Globus dieselbe Rolle, wie die aus Gips geformte oder ein gut geformter Gummiball, die Stearinkerze die gleiche wie die weifse Taube und die patinierte Bronzefigur. Nur materielle Rücksichten im Punkte der Haltbarkeit, des Kostenpunktes u. s. f. kommen hier in Frage, nicht die Kunst.

Die „Vereinigung“ und deren Kommission befindet sich überhaupt wegen des Zeichenunterrichts in keiner guten Lage. Die Hamburger Lehrer desselben haben sich von Stuhlmanns Fesseln befreit, möchten gern auch reformieren, doch stehen sie verblüfft in der gewonnenen Freiheit, denn es fehlt ihnen so ziemlich alle selbständige methodische Erfahrung. Dies beweisen ihre Versuche, eine neue Methode mit Hilfe derer zusammenzufügen, die an verschiedenen Orten auftauchen und ebenfalls keck zu reformieren versprechen, indem sie vor allem tüchtig auf den „bisherigen“ Zeichenunterricht losschlagen, damit auch bei dem obengeschilderten Publikum Beifall finden, aber noch keine positiven Beweise ihrer eigenen Künstlerschaft, oder der künstlerischen Erfolge ihrer Lehrweise lieferten. Dafs die Verfasser der „das Zeichnen“ und „die Unterrichtskurse für Zeichnen, Malen und Modellieren“ behandelnden Kapitel, Götze und Schwartz, nach Kräften bestrebt sind, sich in der angegebenen Weise zu helfen, zeigen sie im Inhalt derselben. Es ist im vorigen Jahrgang des Jb. eingehender über diese und andere Hamburger Bestrebungen gesprochen, überhaupt auch schon früher allen den bisher aufgetretenen Meinungen derselben volle Aufmerksamkeit gewidmet worden, so dafs es überflüssig ist, auf dieselben abermals einzugehen. Eine Würdigung oder Widerlegung der einzelnen Hauptsätze, welche Götze als ausgesprochener Theoretiker zusammenkonstruiert und im Kapitel „Zeichnen“ als etwas Neues zum besten giebt, würde wegen der zu vielen dabei nötigen Wenn und Aber zu viel Raum beanspruchen. Wiederholt mufs aber auf die eigenartige Handlungsweise Götzes aufmerksam gemacht werden, der alles bisherige Schulzeichnen schmäht und zu verdächtigen versucht, um die demselben direkt entnommenen Ideen, die er für seine eigenen ausgiebt, um so glänzender erscheinen zu lassen. Jedem Fachmann ist es z. B. bekannt, dafs das Flinzer'sche Lehrbuch, nachgewiesen reformatorisch, seit nahezu 30 Jahren allem sonst und jetzt etwa üblichen Nahahmen von Vorlagen und Modellen irgendwelcher Art entschieden entgegentritt und ein den Anforderungen der Kunst entsprechendes, verständnisvolles Zeichnen anstatt dessen setzt (unter Nachahmen versteht man ein verständnisloses, also unkünstlerisches). Götze erklärt aber wiederholt diese That für eine ganz neue und originelle der Hamburger, wodurch sich diese von allem bisher Dagewesenen charakteristisch unterscheide. Weiter sagt er:

> „Gegenüber der einst herrschenden Auffassung, nach welcher durch das Zeichnen mittels genauer Nachbildung geometrischer und ornamentaler Formen Auge und Hand für die Hervorbringung technischer Leistungen zu schulen war, hat sich heute die Ansicht vom Zeichnen

theoretisch und zum Teil auch praktisch Anerkennung verschafft. Zeichnen gilt als das naturgemäfse Ausdrucksmittel für die Vorstellungsfähigkeiten, für welche der sprachliche Ausdruck nicht ausreicht. Dadurch gewinnt der Zeichenunterricht eine dem Sprachunterricht analoge erzieherische Bedeutung."

Auch das ist alt, mindestens so alt wie mein Lehrbuch, in welchem diese Gedanken nachweisbar ausgesprochen und praktisch verfolgt werden. Götze, der dasselbe kennt, behauptet dessenungeachtet, dafs hierin die beiden Hauptunterschiede zwischem dem „Bisherigen" und dem vollkommen Neuen der Hamburger liegen und beweist damit abermals die geringe Fähigkeit derselben zur Erzeugung eigener Originalideen. Einen überraschenden Beleg aber dafür, wie falsch sie die zusammengetragenen fremden verstehen und in der Praxis verwerten, gaben sie durch ihre von Schwartz geleitete grofse Probeausstellung zur diesjährigen Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer Pfingsten 1901 in Weifsenfels. Den Hauptteil der Zeichnungen bildeten mehrere Hunderte der bekannten, von den Hamburgern sonst so streng verurteilten geometrischen Elementarfiguren, Polygone, Kreise, Ellipsen, Spiralen und eine Anzahl einfacher Ornamente (!?), ausgeführt auf Packpapier mit bunter Tafelkreide, sämtlich so auffallend salopp, interesse- und gedankenlos hergestellt, dafs Schwartz, in öffentlicher Versammlung aufgefordert, nur eine einzige richtige vorzuzeigen, welche selbst dann dafür gelten solle, wenn nur drei Punkte derselben am richtigen Orte ständen, dieser Forderung nicht nachkommen konnte. Die einfachsten Gesetze der Symmetrie und des Ebenmafses waren ebenso gründlich aufser Acht gelassen. Mit einer den Humor herausfordernden Vielseitigkeit erschienen z. B. die Kreise und Ellipsen als freilich unbeabsichtigt schematisierte Konturen von Kartoffeln verschiedener Art, von Zwieback, Wurst, Gurken, Cigarren usw. Diese Lebensformen kehrten daher ebenso unfreiwillig innerhalb anderer, dreidimensionaler, als Ersatz für die Kreisverkürzungen wieder, welche sich an den in den oberen Klassen gezeichneten Gefäfs- und Gerätformen nötig machten. Auch hier zeigten sämtliche dargestellte Körper die ausgesprochenste Anarchie gegenüber den einfachsten, bekanntesten Gesetzen der Verkürzung. Man fand auf jeder Zeichnung entfernte Mafse gröfser als die näheren, die Gefäfse, Vasen, Flaschen usw. sämtlich schief und bedenkenerregend buckelig, an Kopf, Hals, Bauch und Fufs. Die ebenfalls öffentliche Forderung, wenn auch nur an einer einzigen Zeichnung nachzuweisen, dafs wenigstens ein Schüler etwas gelernt habe, konnte der Reformator nicht erfüllen. Seine Ausrede, dafs er nur Skizzieren lehre, erwies sich als eine falsche, da sich, wie aus dem Obigem hervorgeht, keine Zeichnung vorfand, die sich als Skizze kennzeichnete, denn der hierüber von Kuhlmann „nach den Grundsätzen der Reform" ausgesprochene richtige Satz besagt ausdrücklich S. 31:

„Das Skizzieren im Zeichenunterrichte darf nicht als ein flüchtiges, ungenaues Arbeiten, sondern soll ein auf die treffende und richtige Wiedergabe des Wichtigen und Charakteristischen sich richtendes gewissenhaftes Studium sein."

Diese Ausstellung von zeichnerischen Mifsgeburten stammte auch erst in zweiter Linie aus Hamburg. Der Erzeuger der ihr zu Grunde liegenden echten Originalidee war, wie Schwartz auch hervorhob, der Amerikaner Liberty Tadd, der diese in seinem Buche *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend* herausgegeben hat. Die Hamburger Lehrervereinigung veranstaltete die vorliegende deutsche Ausgabe. Die Herren zeigen auch hier wieder, dafs sie nicht immer ihrer eigenen Meinung sind. Gegenüber dem von O. Ernst (s. o.) ausgesprochenen, feinsinnig empfundenen Satz, dafs der Drill „direkt schönheitsfeindlich sei, weil er keine Freiheit in den Bewegungen kennt," betont Tadd, dafs derselbe für die künstlerische Erziehung unmittelbar notwendig und hauptsächlich zu pflegen sei (S. 10: „Der Schüler soll so automatisch zeichnen lernen, wie er schreiben lernt."), giebt dazu die eingehendste Anweisung, mittels an der Wandtafel einzuübenden akrobatischen Arm- und Handschwingungen und — lehrt dabei, wie man dadurch Ornamente so fabelhaft schnell und mit sicherem Doppelschwung ausführen kann, wie unsere Konditorgehilfen dies mit Zuckerguís, unsere Fabrikarbeiterinnen auf der Stickmaschine thun, die damit dem staunenden Publikum auf jeder kleinen Gewerbeausstellung ebenso imponieren, wie T. den sämtlichen Dilettanten und Laien der Erde. Götze und Schwartz, die eifrigsten Verehrer und Nachahmer T.s, wissen von einem Kampfe gegen diese Art von bisherigen durch sie hinwegreformierten Ornamenten nichts. Und die Kommission? T.'s Forderung „Nicht logisch", S. 34, „Ohne Beteiligung des Verstandes, nur automatisch!" dürfte den Pädagogen doch einigermafsen stutzig machen, ebenso wie das Verbieten jeder, auch der selbständigen Korrektur des Kindes, in seine eigene Arbeit. Der wohl von einem jeden Gebildeten anerkannte Grundsatz Böcklins: „Der Weg zur Vollkommenheit und zu jedem Fortschritt ist unablässige Selbstkorrektur", zeigt solchen „Neuen Wegen" gegenüber die erprobten alten der wahren künstlerischen Erziehung.

T. imponiert für den ersten oberflächlichen Blick durch eine geschickt angebrachte Menge von photographisch aufgenommenen Bildern, die den Glauben erregen, als ob sie die Erfolge eines unseren Schulverhältnissen angepafsten Unterrichts seien. Bei näherer Prüfung des Textes giebt T. jedoch zu, dafs die Fähigkeit, so grofse Ornamente in einer so fabelhaft kurzen Zeit wie die angegebene herzustellen, erst nach langjährigen „automatischen" Übungen gewonnen wird. Dies dürfte aber doch auch den Hamburgern die Augen öffnen, dafs eine solche Dressur im Ornamentzeichnen alles bisher Dagewesene keineswegs im guten Sinne übertrifft. Die Abbildungen, welche das Naturzeichnen illustrieren sollen, sind geschickt unter die übrigen verteilt, wodurch dasselbe auch zwischen den Ornamenten den Eindruck hervorruft, als ob schon hier, als angenehme Abwechselung, dergleichen Dinge zu den Resultaten gehörten. Gröfsere Täuschungen erregen aber eine Anzahl spätere, z B. eine Reihe von augenscheinlich nach präparier-

ten Modellen photographierten Fischbildern, unter deren erstem S. 76 die Notiz steht: „Diese und die folgenden Fischformen sind in meinen Klassen gezeichnet und modelliert.“ Den Doppelsinn dieser Worte ahnt der Unbefangene nicht. Er meint hier die Photographieen nach Schülerzeichnungen zu erblicken, denn die Kunst des bewufsten Sehens versteht und übt nicht jedermann. Abbildungen 163 und 164 rufen durch die Unterschriften und namentlich durch den begleitenden Text die Meinung hervor, als ob die dargestellten Mädchen aus ihren eigenen Skizzenbüchern eigene Naturstudien auf die Wandtafel zeichneten. Die Worte S. 90: „Die Kinder auf den beigegebenen Abbildungen haben viele Zeichnungen nach lebenden Modellen gemacht. — — Die Küchlein sind abgezeichnet worden, während sie umherliefen, ebenso die Papageien,“ bestätigen den Harmlosen darin. Dafs diese Mädchen aber aus meinen durch Wiskott in Breslau veröffentlichten Skizzenbüchern nach meinen Naturstudien kopieren, hat T. selbst zugeben müssen und versprochen, die Bilder in der nächsten Auflage seines Buches durch andere zu ersetzen. Solche Vorkommnisse dürften vorsichtig machen gegenüber den anderen Bildern. Fachleute werden sich fragen, ob z. B. die Muscheln S. 88, 89 mit ihren auffallend perspektivisch richtigen Lang- und Quersystemen, die auch in den nebensächlichsten Furchen und deren Unterbrechungen, Zufälligkeiten und Lichteffekten durchgeführt sind, wirklich „von den Kindern aus dem Gedächtnis gezeichnet“ worden sind, wie die Unterschrift besagt, oder ob dieselben vielleicht photographisch nach dem Modell aufgenommen und dann die Umgebungen mit Farbe gedeckt wurden.

Über die, allem künstlerischen Zeichnen höchst gefährliche Dressur der Hand zu automatischen Schwingungen habe ich mich zu wiederholten Malen, am ausführlichsten im Jb. XIII, 6—7 ausgesprochen, und jeder Künstler wird mir darin beipflichten. Der Drill, als die Unterrichtsweise des Dompteurs zwar längst bekannt, ist bisher noch nicht als Reform im Zeichenunterrichte angepriesen worden. Dies kann hier als originell gelten, leider nur im recht zweifelhaften Sinne. Dafs T. nur ornamentale Schülerarbeiten wiedergiebt, aber keine einzige schattierte Zeichnung nach der Natur, ist auffallend. Hier zeigt sich eben der Drill als ein gefährliches Hindernis, das wieder überwunden werden mufs, denn die allgemeinen Natur- und Kunstgesetze lassen sich nicht so betreiben, dafs sie sofort an jedem beliebigen Gegenstande „automatisch“, „ohne Beteiligung des Verstandes“ befolgt werden können. T. ist daher seiner ausdrücklichen Anweisung nach genötigt, jeden einzelnen Tisch und Stuhl, jeden Fisch und Vogel usw. so lange „einüben“ zu lassen, bis er glückt. Wer aber meint, dafs man so die Fertigkeit erhalten könne, alle darstellbaren Natur- und Kunstobjekte kunstgemäfs zu beurteilen und zeichnerisch zu bewältigen, der — nun der irrt sich, wie alle die alten Zeichenmeister vor hundert Jahren, die T.s neue Wege schon damals gingen, und wie Tausende von Künstlern, die von jeher und bis heute ihre Privatzeichenstunden auf diesen Wegen mit Hilfe eigenhändiger Ausbesse-

rungen erteilen, wenn auch ohne beidhändige Arm- und Handschwingungen. Jeder solcher Nebenverdienstvolle preist wie T. in kunstgenialen Worten die Vorzüge und Schönheiten speziell seiner Vorlagen und Modelle, mit stolzem Selbstgefühl alles was Methode heifst ungeprüft verdammend. Kunstfreunde aber, die die Kunst sehr häufig ebenso ahnungslos mifshandeln, wie die Blumenfreunde die Blumen, die nur das Äufserliche derselben beurteilen, jubeln dem zu, die Worte als Phrasen ebenso automatisch auswendig lernend. Ja sie alle sprechen dabei von intimster, subtilster usw. Naturbeobachtung, ebenfalls „ohne Beteiligung des Verstandes“. Für sie erforschten die Grofsen der Renaissance, Lionardo an der Spitze, umsonst die Gesetze der Natur. Will man den Kunstsinn des Volkes grofsziehen, so füttere man ihn nicht mit elendem Naschwerk, sonst verhungert er. Wer ihm aber durch Dressur Fesseln anlegen will, der hüte sich, sie könnten ihm sonst bald selbst gefährlich werden, wenn ihm der wahre Künstler das Urteil spricht.

Eine Besprechung der übrigen Kapitel der „Versuche und Ergebnisse“ erlaubt der Raum des Jb. nicht. Hier folgen deshalb nur die Überschriften derselben mit gelegentlichen Bemerkungen:

„Das Kunstgewerbemuseum und die Schule, von Justus Brinkmann. Die Kurse für Kopf-, Akt-, Stilleben-, Landschaftszeichnen und Malen, von Sibellist (Der Verfasser zeigt sich in seinen Worten als erfahrener tüchtiger Lehrer, entsprechend seinem Rufe als wohlbekannter Künstler). Das Erwachen künstlerischer Bedürfnisse und der Handfertigkeitsunterricht, von Vollers. Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, von Dr. M. Spanier (Sehr beifällig besprochen im Jb. XII, 21). Bilder aus Hamburg, von G. Weihrauch. Über Bilderbücher, von dems. Dichtung und Schule, von Dr. Löwenberg. Thätigkeitsbericht der litterarischen Kommission, von Köster. Theateraufführungen für Kinder von A. Witt. Die Bedeutung des Kunstwerkes als dichterische Jugendschrift für Kind und Litteratur, von F. v. Borstel. Was die öffentlichen Bücherhallen erstreben sollten, von Dr. E. Schultze. Konzerte für Volksschulkinder, von H. Fricke und R. Barth. Turnen, von K. Möller. Unterhaltungsabende in Schulen, von J. Ehlers. Die künstlerische Bildung und das Studium der Kindheit, von R. Rofs. Die künstlerische Erziehung in den Seminaren für Lehrer und Lehrerinnen, von K. Jahrmarkt und Matth. Meyer. Veröffentlichungen, von C. Götze.

Fritz Kuhlmann liefs seinem, im Jb. XIV, 9 besprochenen ersten Hefte, *Das Pflanzenzeichnen in Schulen*, jetzt das zweite folgen und beschliefst damit das, wie schon dort bemerkt, auf tüchtige Vorkenntnisse und ebensolche Berufserfahrungen begründete Werk. Sehr richtig betont er als Künstler:

„Darum ist nach meinem Ermessen das Studium der Flächenform der Pflanze in erster Linie wichtig und die alleinige Grundlage für jedes weitere Studium der Pflanze und des Ornaments im Zeichenunterricht überhaupt. Auch für die Entwickelung des Farbensinns, für zweckmäfsige Malübungen liefert uns dieses Gebiet ein ergiebiges Arbeitsfeld.“

Text und Abbildungen sind als gut und instruktiv zu loben. Einigermafsen überraschend wirkt es, wenn er zum Schlufs bemerkt: „Ich

halte dafür, dafs die Volksschule dem Gebiete der körperlichen Pflanzenform im allgemeinen fernbleiben, der Flächenform um so sorgfältigere Pflege widmen soll usw.“ Er vergafs hier noch einige Worte hinzuzufügen, welche angeben, für welche Altersstufe in den höheren Schulen er das Zeichnen der körperlichen Pflanzenform bestimmt. Er deutet nur S. 2 mit dem Bemerken darauf hin, dafs er die Kenntnis von den Grundlehren der Perspektive und der wichtigsten Gesetze der Beleuchtung voraussetzt.

Eine Arbeit von durchweg naiv künstlerischem Charakter bietet die kleine Broschüre *Reform im Schulzeichenunterricht* von Emanuel Grosser. Wer aber nicht, auf Grund des ganzen darin niedergelegten Ideenganges, zwischen den Zeilen zu lesen vermag, was der Verfasser mit seinen Worten hier und da eigentlich meint, der dürfte auf recht merkwürdige Schlüsse geraten. Er sagt, dafs er bei der Betrachtung über Notwendigkeit und Hauptidee des Zeichenunterrichts von dem Gesichtspunkte ausgehe, welcher sich „auf das Prinzip der stetigen und naiven Naturanschauung“ richte. „Auf der Basis dieses Prinzips fufst meine reformatorische Idee. Das ist der springende Punkt: Die Kinder sollen lernen zu wissen was sie sehen und nicht zu sehen was sie wissen!“ Ein gewandter Logiker könnte aus dieser Voraussetzung Folgerungen ziehen, die G. keinesfalls gewollt hat. Die weiteren Ausführungen geben den Aufschlufs, dafs er jedenfalls ein mit Bewufstsein vollzogenes, also ein denkendes Sehen beim Zeichnen voraussetzt. „Zwischen den zwei mechanischen Momenten des Sehens und des Wiedergebens liegen drei Momente geistiger Art: das Erkennen (Wahrnehmen? D. R.) des Gesehenen, die innerliche Vorstellung des Erkannten und das Einprägen des innerlichen Vorstellungsbildes in das Gedächtnis.“ Dafs auf diesem Wege freilich noch weitere geistige Thätigkeiten, das Betrachten, Beobachten, Vergleichen, Unterscheiden, Folgern u. s. f. Platz haben, erwähnt er nicht, setzt es aber jedenfalls voraus, denn er sagt weiter ganz richtig: „Der Vollkommenheitsgrad einer Zeichnung steht im genauen Verhältnis zum Vollkommenheitsgrad des Erkennungsvermögens.“ Aber „durch den Lese- und Schreibunterricht (?) wird die gefährliche, allen Menschen eigene Gewohnheit genährt, alles, was sich dem Auge darbietet, auf seinen Zweck hin anzuschauen. Die naive, natürliche Beobachtungsgabe wird dadurch im Kinde erstickt usw.“, und mit einer wunderbar naiv zu nennenden Wendung kommt er auf einmal darauf, dafs das Kind „die künstlerische Fähigkeit“ erlangen müsse „zu beobachten ohne zu denken!“ Diese tragikomische Auffassung des Beobachtens ist traurigerweise in Künstlerkreisen sehr häufig, da bei ihrem Bildungsgange kein zwingender Grund vorliegt, wissenschaftlich zu erörtern, in welchem Moment ihres Schaffens sie denken oder fühlen usw. Sie suchen, nebenbei bemerkt, fast ausnahmslos derartige Regungen ihres Innern in einem wunderbaren Walten des persönlichen Talents. Das subtile Behandeln eines feinern Farbentons oder einer charakteristischen Linie schreiben sie ihrem angeborenen

Kunstgefühl unmittelbar zu, während dasselbe erst durch langjähriges Ausüben der obengenannten Denkthätigkeiten, durch eine Menge von Erfahrungen und Folgerungen, vielleicht sogar in späteren Jahren erst geweckt, jedenfalls aber nur dadurch ernährt und grofsgezogen wurde. G. will nun den Kindern beim Sehen das Denken abgewöhnen, z. B. dadurch, dafs er vor jedes derselben eine Staffelei mit einem weifsbespannten Reifsbrett stellt und sie darauf hinlenkt, dafs sie in denselben lediglich „eine helle Erscheinung“ erkennen. Vor einem über die letztere gespannten schwarzen Faden „mufs das instinktive Erkennungsvermögen so kahl und glatt herausgeschält werden, dafs das Kind nicht den „„Faden““, nicht einmal „„die schwarze Linie auf heller Fläche““ — nein, dafs es erkennt, dafs es „„Dunkles in Hellem““ sieht“. Diese im siebenten Lebensjahre begonnenen Abstraktionen werden bis zu zusammengesetzten Erscheinungen fortgesetzt, indem das Kind dieselben, immer ohne zu denken, also gedankenlos, unmittelbar nach der Beobachtung oder später aus dem Gedächtnis — selbst dieses Wort bringt G. nicht auf den Schlufs, dafs es sich hier um ein Denken handelt — zeichnerisch wiedergiebt. Er nennt dies „Anschauungsunterricht“. Im nun folgenden „Einteilungsunterricht“ soll es S. 22 „analysieren lernen, d. h. es mufs lernen zusammengesetzte Erscheinungen in ihre Einzelerscheinungen zu zerlegen“. Das Erkennungsvermögen (?) des Kindes lernt hier Linien erkennen und beobachten, aber nur als Hilfsbegriff.

> „Da, wo wir in der Natur thatsächlich Linien sehen, müssen sie auch auf der Zeichnung wiedergegeben werden.“ S. 24: „Nun genügt aber oft das von Gegenwirkungen in der Erscheinung geschaffene Linienmaterial nicht für das unausgebildete Einteilungsvermögen des Kindes, in solchen Fällen mufs sein Geist das vorhandene Linienmaterial durch sogenannte Hilfslinien noch erweitern, d. h. er stellt sich diese oder jene Verbindungslinien zwischen diesem und jenem Punkte vor, um deren Entfernung und gegenseitiges Verhältnis (Lage) besser taxieren zu können.“

Von den Grundlehren über Verkürzungen, welche doch für den Künstler beim Zeichnen und Malen einer jeden Form eine wesentliche Rolle spielen, will G. nichts wissen. Er verweist sie in die Mathematikstunde, obgleich alles, was er naive Naturanschauungsweise nennt, wie obige Beispiele beweisen, ebenfalls nichts weiter ist, als mathematische Spekulation und Konstruktion. Dafs diese aber gedankenlos ein- und ausgeübt werden können, glaubt nicht Grosser allein, sondern leider, leider, eine sehr grofse Zahl von Künstlern — im Momente der Gedankenlosigkeit. Wohl keiner derselben würde jedoch ein Lob in dem Satze erkennen: „Dein Werk ist eine vollkommen gedankenlose Zusammenstellung von Farbenflecken.“

Ein Bericht über den *Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen* von H. Muthesius giebt in klaren einfachen Worten Auskunft über die umsichtige und vornehme Art, mit welcher man in London die Kunsterziehung des Volkes energisch in Angriff nimmt. Können auch die

englischen Volksschulverhältnisse für uns keineswegs vorbildlich sein, so ist dagegen der Standpunkt, den der Zeichenunterricht dabei einnimmt, ein so hoher, dafs in den Kreisen derer, die die deutsche Schule zu regeln verpflichtet sind, dieser Angelegenheit mit gröfstem Ernst nahegetreten werden mufs. Nicht in der Weise, dafs man das Prinzip der Engländer nachahmt, nach welchem mittels einer sehr einseitigen Technik, der des sogenannten Pinselzeichnens, ein ebenso einseitig abgeschlossenes Gebiet der Ornamentik zum einseitigen Zwecke der Hebung des Kunstgewerbes, und zwar auch hier nur einer gröfseren Anzahl von Teilen desselben, gepflegt wird. Nicht in dem Vorschreiben irgend welcher Methode suche man das Heil — hierin hat z. B. Preufsen wohl auch in anderen Fächern genügende Erfahrungen gemacht —, sondern in der Ausbildung der Zeichenlehrer zu selbständigen, durch die genaue Kenntnis der ewig geltenden Naturgesetze des Schauens im künstlerischen Zeichnen freigewordenen Männern, die auf Grund dieser Kenntnis und der Hauptregeln der Pädagogik im stande sind, sich ihre eigene Methode zu schaffen, nach welcher sie vermögen, die gesetzlich vorgeschriebenen Ziele zu erreichen. Dabei bietet man in London dem Zeichenlehrer eine Menge bei uns für fabelhaft geltende Unterstützungen und bei einer stets nur die halbe Woche beanspruchenden Thätigkeit ein hohes Gehalt. Zeicheninspektoren beaufsichtigen und erteilen Ratschläge. Die von Muthesius geschilderte allgemein gebräuchliche Methode des Freiarm- und Pinselzeichnens dürfte bei uns sehr lebhafte Proteste erregen, einmal, weil sie einzig und allein das von Hirth, Lange, Heine und anderen, vorgeblich auch von den Hamburgern verworfene Ornament pflegt, zum andern, weil sie das Kind dadurch „anödet“, dafs sie dasselbe, wie M. berichtet, die ersten zwei Jahre einzig und allein eine abstrakte ellipsenähnliche Figur in endloser Wiederholung mechanisch einüben läfst, um im dritten und vierten mit dem Kreise dasselbe zu thun. Zusammensetzungen dieser Figuren und ihrer Teile zu kleinen Ornamentstreifen, zu Blättern, Blüten, Fischen usw., folgen, aber nicht nach der frischen Anschauung der Natur, sondern schematisch geregelt durch die Führung und Haltung des Pinsels, geregelt durch die den „Kern der ganzen Methode“ (S. 10) enthaltende technische Vorschrift, dafs „die Einzellinie in einem fortlaufenden Zuge, also ohne abzusetzen oder zu stricheln, gezeichnet wird, und immer in der vollen Armlänge aus dem Schultergelenk heraus“. Der durch die Eigenheiten dieser Methode bedungene Linien- und Formenkreis trägt also einen vom Pinsel geschaffenen Stilcharakter, den die kunstgewerblich wohl vorgebildeten englischen Zeichenlehrer mit grofsem Geschick und Geschmack besonders dazu ausnutzen, dafs sie während des ganzen Unterrichtes, und schon vom neunten Lebensjahre des Schülers an, denselben zur Bethätigung seiner selbstschöpferischen Kraft anleiten. Muthesius brauchte aber nicht erst nach London zu gehen, um dergleichen ihm bisher fremd gebliebene Dinge anzustaunen. Er konnte im Heimatlande, z. B. in Leipzig, Dresden,

Chemnitz, seit mehr als einem Vierteljahrhundert Einrichtungen vorfinden, die den wesentlichen Zwecken der englischen nicht nur auf dem engbegrenzten Gebiete des Ornamentzeichnens entsprechen, sondern auch darauf mit Erfolg ausgehen, auch die andere, bekanntlich gar nicht kleine Formenwelt des künstlerischen Anschauens und Selbstschaffens gebührend zu beachten und zu verwerten. So ist auch der technische Teil derselben für uns nicht so neu, als M. zu glauben scheint. Zeichentische mit senkrecht und schräg aufrichtbarer Zeichenfläche gehören ebenso lange zu den Gebrauchsgegenständen und bewähren sich praktisch bedeutend besser, als die auch von L. Tadd gebrauchten, an den Wänden befestigten Tafeln. Die leichte und freie Handhabung der Zeichenmaterialien durch mehrjähriges Eindrillen einer einzigen Elementarfigur zu erzielen, würde eher einer bestimmten Art von Unteroffizieren, aber niemals einem künstlerisch fühlenden deutschen Zeichenlehrer Ehre machen. Wenn die englischen Lehrer, wie M. berichtet, den Schülern die Farben fein abgestimmt zurecht mischen, und damit berückende Ausstellungsbilder herstellen lassen, so gilt dieses Verfahren in Deutschland für einen Versuch, das urteilslose Publikum damit zu blenden, da wir von jeher gewöhnt sind, die Schüler zur selbständigen Beurteilung und Verwendung auch der feinsten Farbentöne zu erziehen, und nicht nur auf Ausstellungen, sondern jederzeit in den Unterrichtsstunden praktisch die Beweise vorführen.

Urteile namhafter Männer der Wissenschaft und Technik über das Wesen und die Bedeutung des Zeichnens und des Schulzeichenunterrichts, sowie drei preisgekrönte Arbeiten über das Thema: Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft? Unter diesem langatmigen Titel bietet der Vorstand des Landesvereins preufsischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer ein Sammelwerkchen, welches für jeden, der sein eigenes Urteil über das Fach klären will, von bedeutendem Werte ist. Bisher wurden in den meisten Fällen nur die Aussprüche namhafter Gröfsen früherer Zeiten zu gunsten desselben aufgeführt; hier steht eine Phalanx von Männern der Neuzeit wohlgerüstet auf unserer Seite, Männer, die das deutsche Volk mit hoher Ehrung zu ihren bedeutendsten Führern zählt, und die, von hohem wissenschaftlichen Standpunkte aus, die Verhältnisse an unseren Bildungsstätten, von den Universitäten bis zur Dorfschule herab, zu überschauen und zu beurteilen vermögen. Einstimmig betonen sie vor allem die Notwendigkeit einer intensiven Ausbildung des bewufsten Sehens, des gewandten und sicheren Verkehrs zwischen den Nerven des Auges und denen des Gehirns durch den Zeichenunterricht. Sie beklagen die unzureichende, ja meist ganz vernachlässigte Vorbildung der vom Humangymnasium Entlassenen und schildern die zum Nachteil der Wissenschaft notwendig daraus hervorgehenden Folgen auf Grund praktischer Erfahrung. Die drei preisgekrönten Arbeiten behandeln die vom Titel genannte Frage von verschiedenen Standpunkten aus. Während die erste mit wissen-

Digitized by Google

schaftlicher Klarheit den Fortschritt der ganzen Kultur der Menschheit auf das einmütige Zusammenwirken von Wissenschaft und Kunst begründet und beide als gleichbedeutend hinstellt, hat die zweite, von weiblicher Hand geschriebene, das Gefühlsleben in den Vordergrund gestellt und gelangt dabei zu dem Schlufs, dafs „unsere Jugend der Erziehung und Bildung durch die Kunst dringend bedarf", in der sie „einen starken Wogenbrecher des Materialismus, des ärgsten Feindes der Menschheit und der Menschlichkeit" erkennen und benutzen solle. Die Frage über den gleichen Wert von Wissenschaft und Kunst bleibt hier unberührt und unentschieden. Die letztere solle zum Nutzen der „nächsten Generation" der ersteren „zur Seite treten". Der Verfasser der dritten Arbeit behandelt auffallenderweise nur den Nutzen speziell des Zeichenunterrichts für die Interessen der Kunst und sagt zum Schlufs: „Eigentlich und formell ist die Frage, welche an der Spitze dieses Aufsatzes steht, meinerseits noch nicht beantwortet und entschieden". Er meint, dafs es sich hier um „Unwagbarkeiten" handele, die nicht wie ein Materielles gegeneinander abgewogen werden können". Dies ist ein Irrtum, der durch die geistvolle Art, in welcher der Verfasser der ersten Arbeit die entschieden richtige Wage hierzu findet und handhabt, widerlegt wird.

Derselbe Landesverein usw. veröffentlicht zwei Vorträge in einem Heft, in welchen *Die zukünftige Stellung des Zeichenunterrichts in den höheren Lehranstalten* einer sehr gründlichen, durchweg objektiven Besprechung unterzogen wird. Diese unterscheidet sich hierdurch sehr bedeutend von dem anspruchsvollen Auftreten der obengenannten Hamburger Zeichenlehrer, die verständnislos alles neben oder über ihnen Stehende niederzutreten versuchen, um sehr eilig aus verschiedenen, ihnen bisher fremden Verfahrungsweisen und Phrasen ein Flickwerk zusammenzusetzen, und dies mit dem hochtrabenden Namen einer Reform zu belegen. Im Gegensatz zu ihnen treten hier zwei, in künstlerischer und pädagogischer Vorbildung und Erfahrung ihnen weit überlegene Männer zugleich im Namen ihrer Kollegen auf, die mit sicherem Blick ihr grofses Ziel schon lange fest im Auge behalten und verfolgen, und deutsche neue Wege kennen, die sicher dahin führen, sobald die Hindernisse hinweggeräumt sind, welche jetzt noch vorliegen. Es sind dies namentlich die bekannten Vorurteile, welche das Publikum, die Schule und ihre Leiter und Organisatoren, sowie die höheren Behörden, auf Grund veralteter, von den Fachmännern längst überwundener Ansichten, fortdauernd noch aufrecht erhalten, obgleich sie durch die Praxis vieltausendfältig als verderbliche Irrtümer gekennzeichnet worden sind. Frei von jeder Gehässigkeit erwagen die Verfasser, G. Knebel und G. Friese, das Für und Wider der einander gegenüberstehenden Ansichten, unterstützt durch die obengenannten Urteile namhafter Manner und eine gediegene langjährige praktische Erfahrung. Diese Vereinigung macht es selbstverständlich, dafs sie mit Überzeugung das bewufste Sehen als einen Hauptfaktor für die Bildung des gesamten Volkes erkennen. „Scharfe Beobachtung ist die

Quelle des Fortschritts geworden, und auf weiterer eingehendster Beobachtung wird der weitere Fortschritt und damit die Kulturblüte der Völker beruhen. Die Ausbildung des Beobachtungsvermögens ist daher eines der allerwichtigsten Bildungsmittel geworden, weil eben im letzten Grunde Fortschritt oder Stillstand von ihr abhängig ist.“ Diesem Satze gegenüber zu treten, vermag kaum der Urteilslose. Umsomehr mufs es auffallen, wenn Götze (in „Versuche und Ergebnisse“ S. 25) das „von der Einsicht in die Gesetzmäfsigkeit der formalen Erscheinung geleitete Sehen“ als veraltet herabzusetzen sucht und, als „nur dem technischen Talent, dem Nachahmer dienend“, verdächtigt. Unter den von Friese beleuchteten Hindernissen für ein kräftiges Gedeihen des Faches ist das Einmischen von Unbefugten, die sich in Erziehungsfragen derartige Blöfsen geben, nicht erwähnt. Es steht aber zu erwarten, dafs sich die Zahl der Beweiskräftigen und Tüchtigen unter den deutschen Zeichenlehrern bald und bedeutend mehrt, deren Wort und That solche Eingriffe als Thorheiten erscheinen läfst; denn der von der ganzen Zeichenlehrerschaft fortwährend dringlicher ausgesprochenen Forderung von künstlerisch und pädagogisch hochstehenden Fachbildungsanstalten können sich die betreffenden Regierungskreise nicht länger kalt gegenüberstellen.

Brennende Fragen, den Zeichenunterricht betreffend, beantwortet O. Scheffers in einer Programmarbeit, gestützt auf künstlerische Vorbildung und praktisch-pädagogische Erfahrung, mit logischer Bestimmtheit. Leider geht er bei seinen Erörterungen von einer irrigen Annahme aus: „Nachdem man glücklich die Ansicht, dafs der Zeichenunterricht nur zur Hebung des Kunstgewerbes und zur Ausbildung manueller Fertigkeit da sei, abgestreift und seinen allgemeinbildenden Wert erkannt hatte usw.“ Denn die Thatsachen widerlegen diese Voraussetzungen. So lange überhaupt Zeichnen gelehrt wird, hat es noch niemand gewagt, die rein mechanische, automatische Handfertigkeit, diesen zählebigen Fluch unseres Faches, mit einer solchen Keckheit zu preisen, ja sogar als neu und künstlerisch auszuposaunen, wie Tadd und seine Nachbeter, die Hamburger, bei denen K. Langes Verteidigung eines gedankenlosen Zeichnens gut vorgearbeitet hatte. Dafs unter den jetzigen Zeichenlehrern leider noch recht viele sind, die ihr Amt ebenfalls gedankenlos verwalten, ist bekannt. Solche Voraussetzungen würden den Verfasser genötigt haben, noch viel entschiedener als er es hier thut, denen entgegenzutreten, die sich den Ehrennamen von Reformatoren anmafsen, wo sie den entschiedensten Rückschritt predigen und mit ihrem Treiben die Schulbehörden auf ihren alten Standpunkt, auf welchem sie dem Zeichnen, als dem Fache „für Handfertigkeit“ kalt gegenüberstanden, unmittelbar zurückdrängen. Im übrigen tritt Scheffers den Ausschreitungen der Neuerer und ihren laienhaften Meinungen über einseitige künstlerische Erziehung überzeugend entgegen, z. B. wenn er sagt (S. 7):

„Es ist diese künstlerische Erziehung freilich auch ein Zweck und noch dazu ein schöner, edler, erstrebenswerter; aber wie im Leben die Arbeit dem Vergnügen vorangeht, so hat die Schule zunächst für den

Ernst des Lebens tüchtige, dann erst für die Schönheiten des Lebens genufsfähige Menschen zu erziehen. Der Zeichenunterricht soll den künftigen Archäologen, Arzt, Naturforscher, Ingenieur, Militär, Kaufmann, Gewerbetreibenden usw. zu einem auch mit dem inneren Auge sehenden, zu einem schöpferischen, erfinderischen Menschen machen. Wenn diese Aufgabe erfüllt ist, hat der Zeichenunterricht zugleich den besten Keim für das sogenannte Kunstverständnis gelegt."

Und weiter, S. 9:

„Nur der unklare Dilettant, der niemals mit Überzeugung schuf, weil er keine richtige Anleitung dazu bekam, meint, das Zeichnen sei reine Gefühlssache und schiebt die Schuld, wenn ihm das Werk nicht gleich gelingt, auf mangelhaftes Talent. Wenn nun die Reformer immer wieder die gefühlsmäfsige Seite des Zeichenunterrichts betonen, die ja unstreitig bei rein künstlerischen Schöpfungen eine Rolle spielt, so erhält die oben besprochene dilettantische Ansicht eine neue Stütze, und die Gefahr einer Ausartung des Zeichenunterrichts in „Gefühlsdusselei" rückt aufs neue näher."

Mit Recht tadelt S. die „pedantische" Verwendung mathematischer Elemente und „unnützer" Hilfslinien. Dafs aber auch der gewandteste Künstler, besonders beim Zeichnen nach der Natur, sich sehr häufig zwei oder mehr fest bestimmte Punkte seines Originals mittels gedachter Linien vereinigt vorstellt, um neue Punkte oder Linien dort und auf seiner Zeichnung genau zu bestimmen, ist bekannt; ebenso dafs er auf der letzteren diese Linien nur in dem Falle zeichnet, wo er sie sich nicht genau genug vorstellen kann, um damit das gewünschte Resultat zu erreichen. Je geübter sein Auge im Erkennen und dadurch seine Hand im Befolgen solcher Hilfslinien ist, um so weniger braucht er sich mit dem Aufsuchen und Prüfen derselben abzugeben. Aber stets wird auch er sie jederzeit wieder anwenden, da, wo ihm sein „Gefühl", d. h. sein durch ein scharfes Beobachten für jeden Fehler empfindlich gewordenes Auge, einen Verstofs gegen die Gesetzmäfsigkeit der Erscheinung anzeigt. Dafs hierdurch das sichere Bestimmen aller Punkte, also das Augenmafs, die sichere und gewandte Behandlung jeder, auch der subtilsten Linienbewegung auf alle Fälle erreicht werden mufs, liegt auf der Hand. Dasselbe gilt bei der Darstellung der Schatten. Wer es z. B. nicht vermag, sich irgend welchen Kreis und dessen wesentlichste Teilpunkte, gleichviel in welcher Verkürzung, auf irgend einer beliebigen Stelle der Kugel so vorzustellen, dafs er ihn sofort, ohne Modell, an den bestimmten Ort richtig zeichnet, der kann diesen Körper ebensowenig in irgendwelcher Beleuchtung richtig schattieren. Er bleibt ein vom verständnislosen Abgucken des Modells abhängiger Stümper. Es ist daher die unabweisbare Pflicht des Lehrers, den Schüler bis zur freiesten Beherrschung selbstgefundener und gedachter Hilfslinien zu führen, und zwar dadurch, dafs er ihn diese anfangs unmittelbar darstellen, allmählich aber immermehr als gedachte verwenden lehrt. Dafs in Lehrbüchern, welche dieses Ziel verfolgen, Abbildungen vorkommen, welche, schon der Raumersparnis wegen, eine gröfsere Anzahl solcher Hilfslinien in einer einzigen Figur wiedergeben, wird den Kenner solcher Vorbedingungen nicht befremden.

Diese und ähnliche zu erwähnen unterläfst Scheffers und erweckt damit leicht beim Leser falsche Vorstellungen über das Wesen der Hilfslinien überhaupt. Sehr zu beachten sind dagegen seine wohlbegründeten Urteile über die Kritzeleien der Kinder und über die übereilten Folgerungen der Hamburger Zeichenlehrer, zum Zwecke der Konstruktion einer Methode. Ebenso wertvoll zeigt sich das, was er in längerer objektiv gehaltener Auseinandersetzung über die Bedeutung eines mafsvollen Ornamentenzeichnens spricht. Dafs auch das Zeichnen nach gepreſsten Blättern, wenn es für diesen Zweck und in den nötigen Schranken getrieben wird, gleichfalls von grofsem Nutzen ist, übersieht er leider, indem er es ganz verwirft. Es kommt bei dergleichen Naturobjekten nur auf die rechte Auswahl an. Das Kind sieht dabei gar vieles des Schönen im Organischen mit seinem unverwöhnten Naturempfinden, was, wie so ziemlich alle unsere Vorlagenwerke mit stilisiert-genannten Pflanzenblättern beweisen, der für ein intimeres Beobachten unempfindlich gewordene Fachzeichner für wertlos hält oder gar nicht bemerkt.

Zeigen sich demnach die von S. gegebenen Beantwortungen der „Brennenden Fragen“ nicht immer als vollkommen einwandfreie Lösungen, so werden sie doch einen sehr wertvollen Beitrag zu diesem Zwecke bieten.

In einer anderen Programmarbeit *Kunstleben und Zeichenunterricht* spricht M. Heilmann über die Notwendigkeit des letzteren und einer höheren Auffassung desselben im obgedachten Sinne. „Die Abhandlung bietet im allgemeinen keine neuen Gesichtspunkte und will auch keine wesentlich neue Methode aufstellen“, sagt er im Vorwort bescheiden und bestätigt dies in der darauffolgenden Abhandlung. Durch einen kurzen Rückblick auf etliche ihm wertvoll erscheinende Momente der Entwicklung der bildenden Kunst und des Zeichenunterrichts gelangt auch er auf die Besprechung einiger den letzteren in der Neuzeit berührende und bewegende Fragen, gleich dem eben besprochenen Scheffers, kommt jedoch in mehreren zu entgegengesetzten Urteilen. Sehr gut weifs er z. B. die Verwendung der gepreſsten Pflanzenblätter als wertvoll hinzustellen und für das Schattieren feinerer Körperformen in den Oberklassen eine Lanze zu brechen. „Ausbildung im Sehen können wir nur durch Berücksichtigung der Licht- und Schattenwirkungen erlangen, denn im Grunde genommen sehen wir doch am Gegenstande selbst keine Linien, sondern nur Lichtwerte; die Wiedergabe derselben entspricht dem natürlichen Bedürfnisse und führt erst weiterhin zu einer verständnisvollen Umrifszeichnung.“ Er hätte noch hinzufügen können, dafs die Schattierung, bei richtiger Wiedergabe, im Grunde die sämtlichen Umrisse vorführt, welche jeder Teil des Körpers auf der uns zugewendeten Seite desselben überhaupt hat. H.s Schilderung der, wie er unvorsichtig behauptet, „jetzt allgemein an höheren Lehranstalten gebräuchlichen Methode“, kann allerdings selbst dem verranntesten Methodiker und Schulphilister ein Gruseln in die steifen Glieder jagen. Er führt, wie so mancher Andere, den Knochenbau des Zeichnens in Form einer abstofsenden Reihe von Skeletten vor die Augen

und schreckt damit alle diejenigen zurück, die da meinen, dafs man den lebendigen Körper schon ganz allein nach seiner äufseren Form vollständig zu beurteilen vermöge. Er erwähnt nichts davon, dafs man als Lehrer von Anfang des Unterrichts an das alles mit lebensfrischem Fleisch und Blut umkleiden und mit Gehirn und Nerven ausgestattet vorführen kann und mufs. Wer das nicht thut, taugt eben nicht zum Lehrer. Wer diesen Hauptteil des Unterrichts nicht beachtet, dem nützen, wie die Erfahrung bestätigt, auch die eingehendsten Unterweisungen eines guten Lehrbuches oder einer Verordnung nichts. Er hält sie für leere Redensarten und klammert sich im Notfalle krampfhaft an das Skelett einer Methode, meinend, diese selbst erfafst zu haben. Wer es versäumt, z. B. bei der Besprechung des Würfelmodells, das Wirken der an demselben zu beobachtenden Gesetze auch am Schulranzen, am Cigarrenkistchen, Ofen, Katheder, dem durch das Fenster sichtbaren Hause und dessen Teilen usw. gleichzeitig klar zu machen, wer nur allein die abstrakte Figur der Walze bespricht und des Schülers Mütze, die Papierrolle, das Wasserglas, die Blech- oder Porzellanbüchse usw. usw., kurz alles das, was ihm hier jederzeit in nächster Nähe zur kostenlosen Benutzung, als echtes Modell einer Lebensform zur Verfügung steht, unbeachtet liegen läfst, der mufs selbstverständlich zuletzt, wenn er erst hinterher versucht, ob seine Schüler eins dieser Dinge zu zeichnen vermögen, zu der Entdeckung kommen, dafs seine „gebräuchliche Methode hinsichtlich künstlerischer Erziehung verfehlt sei". Dann ist er wohl berechtigt, mit H. zu sagen: „In dem übertriebenen Hervorheben des Mathematischen und dem gewaltsamen Zurückdrängen alles Künstlerischen liegt die gröfste Gefahr für einen nachhaltigen Erfolg des Zeichenunterrichts." Dagegen dürfte man H. nicht zustimmen, wenn er sagt: „Die Forderung Hirths, welche schon von J. J. Rousseau ausgesprochen wurde und jede Vorzeichnung verbannen will, mag berechtigt, ihre Durchführung wird aber in den meisten Fällen unmöglich sein." Das Vorlegeblatt, auch in Form der Wandtafel, ist schon seit einer recht langen Reihe von Jahren aus einer Menge guter Schulen mit dem besten Erfolg gänzlich verbannt und das Zeichnen nach dem Wirklichen an dessen Stelle getreten.

Das von H. verfolgte Ziel seines Lehrganges charakterisiert er in folgenden Worten:

> „Der Schüler lernt erst die Naturform kennen, dann ihre Entwicklung zum Verzierungsmotiv und die durch Stoff und Technik bedingte Umbildung desselben, gewinnt einen Überblick über die Stilarten und gelangt zum Empfinden oder wenigstens zum Ahnen eines Schönheitsideals in klassischer Kunstform."

Der neuzeitliche Streit, der sich namentlich um das Für und Wider bestimmt begrenzter Formengattungen dreht, ist dadurch nicht beizulegen. Eine einseitige Pflege des Ornamentes, eingeleitet durch hierzu geeignete Pflanzenformen und weitergeführt durch Belehrung über die durch Stoff, Technik und Stilart bedingte Verwendung desselben, dürfte, wie schon unsere diesjährigen Betrachtungen erweisen, keine allgemeine Zustimmung finden.

Ferdinand Moser (vgl. Jb. XIV, 8) giebt in einem Heftchen über *Das Zeichnen an niederen gewerblichen Schulen* einen von grofsem Einblick in das Wesen der letzteren zeugenden Bericht über das Resultat seiner Erfahrungen und Beobachtungen auf diesem Gebiete. Seine darauf begründeten Vorschläge sind sehr beherzigenswert und sind auch den Lehrern höherer Schulen, namentlich aber denen der Fortbildungsschulen, als sehr anregend zu empfehlen. Der Anhang, der ein reichhaltiges und gut geordnetes Verzeichnis geeigneter Lehrmittel mit Angabe der Bezugsquellen enthält, erhöht den Wert des gediegenen Schriftchens zu dem eines brauchbaren Nachschlagebuches für die Sammlungen der Direktoren der betreffenden Anstalten.

Zwei Bändchen Vorlegeblätter, durchschossen mit weifsem Zeichenpapier, um, wie man annehmen mufs, die Schüler auf diesem die gegenüberliegenden Abbildungen kopieren zu lassen, tragen die Aufschrift: Thieme, *Skizzenhefte für Anfänger*. Von den vor mehr als 40 Jahren erschienenen ähnlichen Werkchen, z. B. Domschkes usw., unterscheiden sie sich hauptsächlich äufserlich, durch einen dauerhaften leinenen blauen Einband, in der bekannten Art des Skizzenbuches. Im Inneren dagegen sucht man, etwa mit Ausnahme einiger weniger in Heft II, vergebens nach einer Skizze, denn alle die anderen Bilder sind entweder ausgeführte, gegebenenfalls sorgfältig mit Lineal und Zirkel konstruierte Konturenzeichnungen, oder, wie im zweiten Heft, solche mit geringerer oder gröfserer Schattendurchführung. Auch die Silhouettenfiguren lassen an sorgfältiger Durcharbeitung nichts zu wünschen übrig und sind folglich ebensowenig Skizzen. Bleibt der Besitzer der Hefte schon hierdurch im Unklaren über das Wesen einer Skizze, so giebt ihm auch der Text hierüber keine Auskunft. Das Vorwort beginnt mit folgenden Worten:

> „Rückkehr zur Natur! war die Losung der bildenden Kunst in den letztvergangenen Jahrzehnten. Der Zeichenunterricht folgte diesem Rufe. Er verwies das Ornament in seine ihm gebührende Stellung und pflegte mit Vorliebe Naturzeichnen. Das gelingt da, wo der Lehrer nicht beistehen (?) kann, am besten an der Hand guter Vorbilder. Eine Sammlung solcher habe ich herausgegeben usw."

Wie ist das zu verstehen? Das Zeichnen nach einem der letzteren kann bekanntlich höchstens dann einigen Wert besitzen, wenn das für das „Vorbild" unmittelbar benutzte Modell dem Schüler zum Vergleichen sofort zur Hand ist. Nur sehr wenige der hier dargestellten sehr verschiedenartigen Dinge sind ausnahmsweise durch einen diesem ähnlichen Naturkörper zu ersetzen, um Vergleiche zuzulassen. Aber wozu auch das? Die Natur giebt uns selbst die betreffenden Originale in viel besserer Form unmittelbar in die Hand, besser, als sie irgendwelcher, auch der beste Zeichner herstellen kann. Das ist's, was der fortgeschrittene Zeichenunterricht unter der Führung künstlerisch gebildeter Lehrer einsehen lernt und praktisch verwertet, und damit dem alten Kopierschlendrian den Garaus machen mufs, will er anders seine hohe Mission, die Bildung des Volkes zum Kunstverstehen und -Fühlen, wahrhaft aus-

üben. Hierüber sind der Worte genug gewechselt worden, um ein weiteres Eingehen auf dieses Thema unnötig zu machen. Die vielen, den neuzeitlich aufgetauchten Meinungen und Richtungen entnommenen Bemerkungen und Ermahnungen der Textbeilage lassen aber den hier nur unter moderner Maske auftretenden alten Kopier- oder Nachahmungsunterricht als etwas Neues erscheinen und er wird deshalb leider von allen denen willkommen geheifsen werden, die aus Bequemlichkeits- oder Unfähigkeitsgründen mit allem Natursehen und -Zeichnen auf gespanntem Fufse stehen, die aber dennoch den Schein erwecken möchten, als ob sie demselben huldigten. Die Benennung „Skizzen“ und das Fehlen jeder Anweisung darüber, ob diese Vorlagen mit oder ohne Sorgfalt und Genauigkeit nachgeahmt werden sollen, sowie die grofse Zahl der Vorlagen läfst die gedachten Herren schliefsen, dafs diese schönen Eigenschaften, während des ganzen Unterrichtes systematisch vernachlässigt und absichtlich zurückgehalten, sich in den letzten Zeichenstunden ganz von selbst einstellen würden. Es ist dies eine pädagogisch neue Ansicht, die man auf der obgedachten Weifsenfelser Ausstellung der Hamburger aussprach und geltend zu machen versuchte. Auf den Gedanken, dafs der Schüler irgendwelche der unzähligen, in Text und Bild vorgeschriebenen Übungen mit nur einiger Gewissenhaftigkeit ausführen könnte, wird niemand kommen. In buntester Reihe folgen z. B. schon im Anfängerzeichnen: Wappenformen, mit der Aufgabe andere zu sammeln und zu skizzieren, Umänderungen (suche andere!), Malteserkreuz; sammle andere in dein Skizzenheft. Blatt des Tulpenbaum, Eichenspinner und die Aufgabe: „Skizziere das Holzfachwerk alter Häuser“. Beachte die Mannigfaltigkeit in dieser „Bauernkunst“. Dies giebt, nur in reduzierter Form, Text und Inhalt einer einzigen der 28 Tafeln vom ersten Heft wieder. Die anderen überbieten sich in diesen vielumfassenden Aufforderungen, zu skizzieren und zu sammeln, zu verändern und zu erfinden, aber so, dafs ein gewandter Künstler einen guten Teil seines Lebens daran wenden müfste, wenn er ihnen nur einigermafsen gerecht werden wollte. Und was wird der Schüler in der knapp bemessenen Zeichenstunde zuwege bringen? Eine Anzahl unüberlegter und überhasteter Kopieen, Zerrbilder der vorgedruckten Sachen, die, ganz gleich denen der alten Zeit, dem Laien ein Staunen, dem Kenner ein mitleidiges Lächeln entlocken, ebenso wie die mehr oder weniger schüchtern versuchten Skizzierungen von Sammlungen und Erfindungen, zu deren Bewältigung ihm weder die rechte Belehrung, noch die genügende Zeit zum Überlegen und Herstellen gewährt werden konnte. Oder sollte wirklich jemand glauben, dafs die Anfänger der Unterklassen Aufgaben wie: „Skizziere die Eiformen verschiedener Vögel“ lösen können, während wir wissen, wie oft sogar Künstler, Spezialisten dieses Faches, hierin selbst beim genauesten Zeichnen den gröfsten Schwierigkeiten begegnen. Meint man, dafs die Kinder Käfer zeichnen können, nur auf den einzigen Vermerk hin: „Beachte beim Skizzieren die Länge der Achsen?“ Skizzieren kann nur der Meister. Jeder Künstler

unterschreibt überzeugt dieses Wort, wenn er an die Mifsgeburten denkt, welche von Dilettanten als sogenannte Skizzen zutage gefördert werden, wenn er bedenkt, wie schwierig es ihm, selbst bei durchgeführten Arbeiten, oft geworden ist — trotz seiner Handsicherheit — das Charakteristische einer Gestalt, einer Stellung oder Bewegung usw. überhaupt zu erfassen und wiederzugeben, und wie sich diese Schwierigkeit bei der Darstellung einer Skizze sogar steigern kann. Der reproduzierende Künstler aber weifs, dafs er eine grofse Arbeit damit hat, wenn er seine eigene oder eine fremde Skizze so kopieren will, dafs sie diesen Charakter beibehält. Nur mit dem Aufgebot aller Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt erreicht er diesen Zweck, nie aber durch oberflächliches Nachahmen. Das Kopieren nach einer Skizze heifst man deshalb ebensowenig „Skizzieren", wie das Stümpern des Anfängers.

Eine zweite Sammlung von Vorlegeblättern mit zum Nachzeichnen freigelassenen Flächen nötigt sogar siebenmal den Schüler bzw. dessen Eltern zum Ankauf eines Heftes des in der Schule eingeführten *Lehrgangs für das elementare Ornamentzeichnen* von F. Seeger. Der Verleger dürfte daher jedenfalls mit seinem Verlagsartikel ganz zufrieden sein; der Zeichenunterricht hat keine Ursache hierzu, denn sein Fortschreiten wird hierdurch ebenso gehemmt, wie durch das eben besprochene, mit welchem es die gröfste Ähnlichkeit hat. Sind auch bei dem letzteren die Vorbilder, namentlich die der höheren Stufen, in den meisten Fällen bedeutend besser gezeichnet und geschmackvoller gewählt, so finden sich doch in allem Übrigen so auffallende Parallelen in Bild und Text, dafs ein näheres Eingehen auf den Inhalt hier nahezu überflüssig wird. Nur eins sei als charakteristischer Unterschied hervorgehoben, die auf den meisten sonst leer gelassenen Stellen bis in die letzten Übungen hinein vorgedruckten Hilfspunkte, welche dem anderen fehlen, die aber hier ahnen lassen, dafs S. seinen Übungen recht wenig Wirkung auf das „bewufste Sehen" der in dieser Weise geschulten Kinder zutraut. Trotzdem vermeint auch er dasselbe damit zu lehren und entwickelt dies mit Geschick und mit Hilfe desselben modernen Ausputzes. Auch Skizzenbücher, aber ohne Vordruck, das Stück für 10 Pf. hat er herausgegeben. Inhalt der Hefte:

I. Schematische Lebensformen. Ornamentformen. II. Bildung des Ornaments um einen Mittelpunkt herum, zu beiden Seiten einer Mittellinie. III. Rhythmus, Symmetrie. Das Zusammengehen der Linien. IV. Stilisierte Pflanzen und Tierformen. Symbolisches Ornament. Das Strahlungsgesetz. V. Pflanzenformen nach der Natur und deren Umbildung und Verwertung zu Ornamenten. Das Formenbildungsgesetz der Pflanzenblätter. VIa (für Knaben). Angewandtes Ornament. VIb (für Mädchen). Desgl.

Als ein, den künstlerischen Anforderungen nach jeder Seite hin entsprechendes, mit sehr guten Abbildungen verhältnismäfsig reich ausgestattetes kleines Werk zeigt sich das *Freihand-Körperzeichnen und seine Anwendung auf das Zeichnen von einfachen Stillleben, Pflanzen und Ornamenten.* 64 Tafeln und Text von A. Schirmer. Klar und folgerichtig entwickelt dieser seinen Lehrgang, benutzt dabei einfache, leicht zu be-

schaffende malerisch verwendbare Modelle und giebt mit wenigen aber treffenden Worten seine Anweisungen über die Ausführung der Zeichnung derselben. Das geschmackvoll ausgestattete Werkchen kann daher aufs beste empfohlen werden.

Die zweite Stufe vom *Leitfaden zu den Zeichenblättern für den Unterricht im Freihandzeichnen*, von W. Rich. Schnell, liegt zur Besprechung vor. Die Figuren auf den dazu gehörenden „Zeichenblättern, 24 Stück auf einem eleganten Block zum Abreifsen eingerichtet", sind im Text verkleinert wiedergegeben und mit leicht verständlichen guten Erläuterungen versehen. Derartige, meistenteils auf die bekannten Polygone begründete Figuren mit Verwendung der einfachsten Krummen werden zwar unter der Anleitung von halbwegs geschickten Zeichenlehrern in unendlich vielen Variationen von den Schülern selbst entworfen und aufserdem noch mit Farben ausgeführt, doch dienen die hier besprochenen heutigentags noch immer der leider noch grofsen Zahl von Lehrern, denen ein solcher Unterricht fremd ist. Aber auch die erstgenannten können den Block als billig zu erwerbendes Lehr- und Anregungsmittel benutzen. Dabei werden sie hoffentlich von selbst die Reihenfolge der Blätter in logisch richtigerer Anordnung verwenden und bei der Belehrung den geometrischen Benennungen, namentlich den fremdsprachlichen, nicht den grofsen Wert beilegen, den ihnen der Verfasser zuschreibt.

Durch eine zum Kopieren bestimmte Vorlagensammlung gröfseren Formats, mit 40, meistenteils geschmackvoll in hellen Farben ausgeführten Pflanzenornamenten, beabsichtigt H. Werner *Die Verwertung der deutschen Flora* an die Stelle des Kopierens nach derartigen Erzeugnissen älterer Stilperioden zu setzen. Wie leider gar so erschreckend viele ahnt auch er es nicht, dafs er in dieser Form nur den Teufel durch Beelzebub austreibt, das Nachahmen stilisierter Formen durch das Nachahmen stilisierter Formen. Die für unsere Zeit so bedeutungsvolle Forderung eines möglichst eingehenden Beobachtens der Naturformen unserer Pflanzenwelt, kann nur in dem äufserst seltenen Ausnahmefalle durch W.s Verfahren in Erfüllung gehen, dafs der Schüler durch das hier empfohlene Vergleichen solcher nach altem hergebrachten Stil „schön geschwungener" Blätter und Ranken mit den natürlichen, zu der Überzeugung gelangt, dafs diese letzteren ganz anders aussehen; und er wird günstigenfalls allen den eingedrillten, von W. so hochgehaltenen Schwingungen der Hand mühsam entsagen lernen müssen, um die Formen des pulsierenden Lebens an dem Körperlichen der Pflanze zu studieren, die Kraftäufserungen, das natürliche Atmen und Bewegen derselben zu erschauen und wiederzugeben versuchen, nicht aber den mechanisch glatt gehobelten Strich um eine vom oberflächlichsten Sehen zeugende schematische Blattfigur, wie sie z. B. der Froschbifs Taf. I in Blatt und Blüte zeigt; ersteres giebt nicht dessen reizvolle, ornamental sehr originell verwertbare Rippenstellung wieder, sondern eine ganz andere, z. B. die der Parnassia palustris, während die anziehende charakteristische Form der Blütenblätter, der wir auch bei den Blüten anderer Wasserpflanzen begegnen, nur mit einem

Digitized by Google

nichtssagenden kreisähnlichen Schwunge abgethan ist. Das Leberblümchenblatt Taf. 5 wird der nicht wieder erkennen, der den Typus desselben am natürlichen kennen lernte, denn Formen, wie die hier stilisierte, kommen nie an dieser Pflanze, ausnahmsweise vielleicht an der von Ranunculus ficaria im ersten Frühling vor. W.s Meinung, dafs er in seinen Pflanzenformen „das Wesentliche, das Charakteristische wiedergegeben" habe, könnte noch durch eine grofse Reihe weiterer Beispiele widerlegt werden. Eine „Verwertung der deutschen Flora" in dieser Weise ist aber nicht anzuraten.

Von Weishaupts *Das Ganze des Linearzeichnens* ist zu den im vorigen Jahrgang beifällig besprochenen ersten beiden Abteilungen die dritte, in 4. Auflage hinzugekommen: Geometrische Schattenkonstruktion und Grundzüge der Beleuchtungskunde, wie die obengenannten vollständig neu umgearbeitet und wesentlich erweitert von Dr. M. Richter. Die 4., Schlufsabteilung, soll im Herbst erscheinen.

Kunstästhetisches.

Durch eine Reihe von 58 wohlgelungenen Abbildungen älterer und neuerer Kunstwerke bietet Dr. Jul. Ziehen dem Unterricht in der Prima des Gymnasiums: *Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon*. Die Wahl, sowie die anscheinend recht bunte Reihenfolge der Bilder erregt beim oberflächlichen Durchblättern ein leichtes Befremden, welches aber bei näherem Prüfen gar bald verschwindet, denn der von einem edlen Kunstfühlen zeugende Text führt uns mit ihrer Hilfe mit überzeugender Kraft den beabsichtigten Weg. An schönen Beispielen erläutert Z. die hier in Frage kommenden Gesetze des Schönen in der Kunst, ohne sich auf eine hier nutzlose Definition desselben einzulassen, anknüpfend an die Worte O. Jägers, dafs „Ästhetisches nur so fruchtbar zu behandeln ist, wenn man das Gesetz an einem dem Schüler bekannten oder erreichbaren Schönen prüft". Seine Stellung zu der Streitfrage über die Zulässigkeit des Lessingschen Werkes im neuzeitlichen Gymnasialunterricht spricht Ziehen in folgenden Worten aus:

„Der Laokoon ist eine polemische Schrift: wer sie ganz verstehen und in ihrer geschichtlichen Bedeutung ganz erfassen will, mufs sich hineinversetzen in die Welt der Spätrenaissancekunst, in ihren Allegorienreichtum und in ihr Spielen mit Aufgaben, die dem Wesen der bildenden Kunst geradezu widerstreben. „Aktuelle Bedeutung" — um ein beliebtes Schlagwort zu gebrauchen — hat die Schrift als Ganzes für die heutige Zeit nicht mehr, so sehr sie mit einigen ihrer „Ausschweifungen" schwebende Fragen unseres modernsten Kunstlebens zu berühren scheint; aber sie ist mit ihrer Vertiefung in das Wesen der verschiedenen Kunstarten das Muster einer ästhetischen Streitschrift und wird als Mittel zur Einführung in die Gedankengebiete von Poesie und bildender Kunst noch lange ohne gleichen bleiben: dazu ist sie ein geradezu meisterhaftes Beispiel aufserordentlich zwangloser, aber doch völlig übersichtlicher und innerlich festgefugter Disposition der Gedanken, und der epigrammatischen Schärfe von Lessings Diktion

kann man gerade am Laokoon sich mehr wie irgend anderswo in seinen Werken erfreuen."

Dem Vorhergehenden schliefst sich die schon oben S. 6 besprochene Schrift Lichtwarks, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, an; nur in dem Sinne, dafs diese Übungen darauf ausgehen, schon des jüngeren Schülers Geistes- und Empfindungsleben durch dessen selbständiges Betrachten und Beobachten, unmittelbar bei dem Anblick des Kunstwerkes, hervorzurufen und zu bilden. Dafs sie dies aber zu thun im stande sind, beweist der Inhalt des schon längst in weiteren Kreisen bekannten Buches, die ausführlich wiedergegebenen Gespräche, die der Verfasser bekanntlich des öfteren, vor kunst- und volksbildungsfreundlichen Versammlungen, praktisch, und zwar mit beliebigen, ihm bisher fremden Schulklassen ausgeführt hat. Es wird freilich noch so manches Jahr vorübergehen, bis es die Ausbildung unserer Lehrer ermöglicht, einen derartigen Unterricht dem übrigen so einzufügen, dafs dieser, ohne jeden Anspruch an das Einreihen eines neuen Lehrfachs, nur allein durch eine verständnisvolle Anwendung der hier dargelegten Grundsätze, eine gröfsere Wirkung und eine höhere Weihe erhält als bisher.

Zwei im Programm des evangelischen Gymnasiums A. B. zu Kronstadt 1899/1900 veröffentlichte gröfsere Abhandlungen vorwiegend kunstästhetischen Inhalts können hier, des mangelnden Raumes wegen, leider nur erwähnt werden. Die erste derselben, *Die Akropolis in Athen und ihre Kunstdenkmäler* von Jul. Grofs, ist, wie eine Anmerkung besagt, aus einem Vortrag zu der vorliegenden Form (illustriert mit 21 Abbildungen) erweitert worden, der nach der im Jahre 1898 mit Schülern des Gymnasiums unternommenen Schulreise nach Athen im Prüfungssaal der Anstalt gehalten worden ist, und hat sich zum Ziel gesetzt, nicht blofs eine Beschreibung des oft behandelten Gegenstandes zu bieten, sondern im gegebenen Rahmen die typischen Formen griechischer Kunst nach den grundlegenden Forschungen und Werken Sempers, Brunns u. a. zu erläutern, auch zu etwaigem Gebrauch für später sich wiederholende Schulreisen auf klassischem Boden und zur Einführung der Schüler des Obergymnasiums in das Wesen der griechischen Kunst.

Der zweite Aufsatz, *Goethe und die Antike*, von Dr. O. Netoliczka enthält den unveränderten Abdruck einer Festrede, gehalten vor gemischter Zuhörerschaft. „Daraus wie aus der Rücksicht auf die anwesenden Schüler erklärt sich die geübte Beschränkung auf Bekannteres und leichter zu Veranschaulichendes, so dafs auf „Pandora" z. B. und die klassische Walpurgisnacht nicht eingegangen, das Verhältnis zu Euripides nicht näher erörtert, der Aufsatz „Philostrats Gemälde" und „Antik und modern" nicht erwähnt wurde usw."

Dasselbe Programm enthält weiter einen kurzen Bericht über eine dritte Schulreise nach Rom, mit Beifügung einzelner von Schülern geschriebenen Aufsätze über das auf der Reise Gesehene.

XV.

Gesang

E. Langelütje.

Die diesmal spärlicher eingegangenen Bücher und Schriften sind, wie im vorjährigen Bericht, ihrem Inhalt nach in folgende Gruppen gesondert:

I. Singeschulen, Chorschulen und ähnliches, was ausgesprochenermafsen mit den Details des Gesangunterrichts sich beschäftigt.

II. Sammlungen von Liedern und zwar ein- bis dreistimmigen, die bezwecken, dem Gesangunterrichte ein passendes Übungsmaterial an die Hand zu geben, im wesentlichen für die Unterstufen — etwa bis Quarta — berechnet.

III. Sammlungen mehrstimmiger Kompositionen für gemischten Chor als Auswahl zu Übungszwecken sowohl, wie für besondere Gelegenheiten, die im Schuljahre berücksichtigt werden wollen.

IV. Kompositionen für bestimmte Gelegenheiten sonstiger Art.

V. Sonstige Eingänge, die entferntere Beziehungen zum Gesangunterricht haben.

Gruppe I.

1. 1. *Schulchorbuch für höhere Lehranstalten.* Herausgegeben als progressiv geordneter Lehrgang von Albert Becker und Fr. Kriegeskotten. Erster Teil: Sexta. 2. verbesserte Auflage. Quedlinburg, Vieweg.

Das Schulchorbuch ist an dieser Stelle schon früher besprochen worden, es erscheint in verbesserter 2. Auflage. Man hat also doch gefunden, dafs an der ursprünglichen Fassung manches nicht einwandsfrei war.

Die eingeführten Änderungen sind wohl ausschliefslich auf Rechnung des zu zweit genannten Herausgebers zu setzen, da Prof. Albert Becker bereits länger als 2 Jahre tot ist. Zunächst verwandelte man den Titel „für Gymnasien und Realschulen“ in den allgemeineren „für höhere Lehranstalten“. Sodann „sind an einzelnen Stellen geeignete Choräle namhaft gemacht, um diesen überaus wertvollen Unterrichtsstoff mit verwenden zu

können. — Wäre eine Einheitlichkeit in den Weisen der Kirchenlieder bis zum heutigen Tage erzielt worden, so hätte nichts im Wege gestanden, sie hier in Melodie und Text abzudrucken. So aber war es unmöglich. —“ Bei der ersten Ausgabe war das allerdings noch nicht unmöglich, sie enthielt 13 Choräle in Noten und mit je einer Strophe Text. Für den Choral als Gesangübungsstoff kommt es in der That auf eine und selbst einige kleine Abweichungen der Lesart nicht so sehr an, zumal sie sich mit leichter Mühe durch den Lehrer entsprechend abändern lassen, als dafs man ihn in einem Buche für den Elementarunterricht ganz missen möchte. Aufserdem sind noch 3 Lieder fortgelassen worden, unter ihnen leider auch das für Unterrichtszwecke gerade besonders geeignete „Goldne Abendsonne“. Dafür sind nun 13 andere Lieder aufgenommen worden, so dafs der Umfang des Heftes der gleiche geblieben ist. Ausgemerzt sind glücklicherweise die früher gerügten, unglaublichen Definitionen der Intervalle und durch bessere ersetzt, auch sonst ist im Text manches vereinfacht und verbessert: Es wird von vorn herein mit 5 Linien gearbeitet. Stehen geblieben ist leider die „Tontreppe“ und folgende eigentümliche Erklärung: S. 13, „Fügen wir die bisher gelernten Noten von unten anfangend aneinander, so entsteht die Tonleiter“. Wenn wenigstens ein Doppelpunkt den Satz schlösse, so dafs man ihn nur auf die in Notenschrift darunter gedruckte C-dur-Skala zu beziehen hätte! Und nun folgt noch „Sie besteht aus 5 ganzen und 2 halben Tonstufen. Stufe 3 zu 4 und 7 zu 8 sind halbe, alle übrigen sind ganze Tonschritte“. Also richtig wieder die Vermengung der beiden möglichen Bedeutungen des Wortes Stufe, (sowohl Ton, wie Tonschritt). Dann bleibt man doch schon besser beim althergebrachten Ganzton und Halbton. In solch grundlegenden Begriffen mufs durchaus Konsequenz herrschen. „Die wichtigsten Gesangsregeln“ der 1. Auflage (S. 19) sind in „einige wichtige Regeln“ umgewandelt worden. Das neue „Befleifsige Dich einer geraden Körperhaltung“ ist besser als „Körperhaltung gerade und straff“. „Gieb den Vokalen a, e, i, o, u eine möglichst helle Färbung bei der Aussprache“ ist wenigstens etwas vorsichtiger als das alte „Alle Vokale mit offenem, hellen Klange singen“, was ungefähr auf eine direkte Aufforderung zum Plärren hinauskommt. „Das i soll an e, das e an a, das u an o, das o an a erinnern.“ Das ist ein merkwürdiges Verlangen und scheint mir der Deutlichkeit der Aussprache nicht eben zu Statten zu kommen. Ich bemühe mich, jeder Silbe beim Singen genau denselben Vokalklang zu geben, den sie beim korrekten Sprechen haben mufs; die Unterscheidung von geschlossenem und offenem Vokal ist dabei nicht zu umgehen. Ein paar Beispiele genügen aber stets, dafs die Kinder sofort wissen, um was es sich handelt, und auch singend richtig sprechen: *L*iebe — *L*ippe, *E*sel — *e*ssen, *O*fen — *o*ffen. Was aber denkt sich wohl ein Sextaner dabei und was bringt er zustande, wenn er sich bemüht, das i an e, das e und o an a erinnern zu lassen?! Derartige Spezialisierungen, wenn sie nicht ganz präzise gegeben werden können, bleiben aus einem

Buche für Schüler der Unterstufe besser fort. Scharfes, kritisches Ohr des Lehrers und womöglich sein eigenes Vorsingen fördern gerade hier am sichersten und schnellsten. „Lafs bei den Doppellauten ai, ei, au, äu, eu den Vokalklang a vorherrschen. Singe also ei = a—i; au = a—au; eu = a—eu.“ Die alte Fassung gab noch mehr: „Der zweite (natürlich Laut) bildet den kurz durchschlüpfenden Schlufs.“ Den zweiten Vokal lasse ich stets als offenen singen, möglichst kurz, wie einen die Silbe schliefsenden Konsonanten, bei eu, äu, oi auch den ersten nicht wie a, sondern wie offenes o mit offenem ü als zweitem Vokal. Die Vortragszeichen werden für diese Unterrichtsstufe noch gar nicht berücksichtigt, obwohl das recht gut geschehen könnte. Im übrigen macht das Buch aber durch die folgerichtige Anordnung des Stoffes und die gute Ausstattung einen vorteilhaften Eindruck.

2. 2. *Deutsche Singe-Schulen in Wandtafeln.* I. Folge. Begleitschrift als Handreichung für den Lehrer von Theodor Krause. . . . Berlin, Gaertners Verlag. Aus der Vorbemerkung erhellt, dafs der ausgezeichnete Pädagoge nur ungern an die Herstellung von Wandtafeln gegangen ist, die er nur für einen Notbehelf erklärt: „Es liegt gänzlich aufser der Möglichkeit, das einzelne Büchlein, welches 1. in der Hand des Kindes, sein Eigentum ist, 2. einen freundlichen Strahl aus der Schule in Haus und Familie leiten kann, und 3. die Aneignung und Wiederholung der Texte wesentlich unterstützt, durch ein Massen-Lehrmittel zu ersetzen.“ Es kam darauf an, das Wesentliche vom Inhalt des 1. Heftes der Deutschen Singeschule auf 10 Tafeln zusammenzufassen, die die erste Folge bilden sollen. Wie diese Aufgabe gelöst worden, darüber giebt die Begleitschrift Aufschlufs. Tafel 8 und 9 greifen übrigens schon auf das Pensum des 2. Heftes hinüber. Allerdings konnte von dem reichhaltigen Stoff nur das allernotwendigste hier in gedrängter Form gebracht werden. Es bleibt dem Lehrer überlassen, auch dieses Wandtafelmaterial nach Bedarf zu erweitern durch eigene Arbeit. Um für diese selbstgefertigten Notenblätter die Schönheit lithographierter Noten zu ermöglichen, entschliefst sich vielleicht die Verlagshandlung zur Herstellung von entsprechenden Schablonen, die das Notenmalen wesentlich erleichtern würden.

3. 3. *Deutsche Volksgesangschule.* Übungen, Choräle und Volkslieder für das Singen nach Noten in methodischer Anordnung von W. Hastung. Heft 1. (3., 4. und 5. Schuljahr.) Verlag der Freien Musikalischen Vereinigung. Berlin, W.

Hier „beginnt der Notenkursus mit F-dur, und zwar aus folgenden Gründen: 1. Das Bild der F-dur-Tonleiter steht innerhalb des Notensystems, eine Hilfslinie braucht nicht benutzt zu werden. 2. Die Kinder sehen das f und singen das f, sie sehen die richtigen Intervalle und singen sie richtig; das richtige Bild steht also vor ihren Augen. 3. Die Kinder sind daran gewöhnt, die Buchstaben und Ziffern zwischen die Linien zu schreiben und die so entstandenen Schriftzeichen zu lesen; auch sehen sie die erste Note zwischen der 1. und 2. Notenlinie. 4. Die

Notennamen der Tonleiter von F bilden (allerdings erst von der Terz aus) die ersten Buchstaben des ABC, das „schwer übersteigbare Hindernis", das bei anderen Tonarten in der Notennamenfolge sich zeigt, ist gar nicht vorhanden." — Also zu lesen, nicht etwa in einer Vorbemerkung zu Heft I, sondern in einem beigelegten Anschreiben, in dem auch noch verwiesen wird auf die von Gaertners Verlag zu beziehenden liniierten Notenblätter grofsen Formats. Nicht verwiesen wird auf die im gleichen Verlage erschienene und für den Gebrauch dieses Heftes I, wenigstens in seinem 1. Teil, nicht blofs vorteilhaft zu benutzende, sondern beinahe notwendige Schrift „Die Wandernote" von Professor Th. Krause. Bei genauerem Zusehen findet man nämlich auch im Notentext mehr Ähnlichkeiten mit Krauses Deutscher Singeschule als Unterschiede. Namentlich der 1. Teil macht geradezu den Eindruck, als sei sein Inhalt in der Hauptsache eine Transposition des bei Krause im 1. Heft Gebotenen. Einige Tonumstellungen in manchen Übungen, einige Abweichungen in der methodischen Anordnung, die Benutzung der ganzen Note, statt des schwarzen Notenkopfes, ferner, dafs der Text unter die Noten gedruckt und dergl. will nicht viel besagen. Die Original-Solfeggien verraten wenig melodisches Geschick, und die Lieder und Choräle des ganzen 1. Teiles sind mit einer einzigen Ausnahme (Morgenlied von Reichardt) im I. Heft des Krause'schen Werkes auch enthalten. Wenn man aber eines andern Arbeit in solch ausgiebigem Mafse benutzt, so ist es Usus und nicht mehr wie recht und billig, sich auch ausdrücklich dazu zu bekennen. Da das nicht geschehen ist, so bleibt der Berichterstattung nur die Pflicht, diesen Thatbestand festzustellen, von jeder Empfehlung aber abzusehen.

Gruppe II.

4. 1. *Liederkranz.* Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Schule, Haus und Leben. Herausgegeben von Ludwig Erk und Wilhelm Greef. Neu bearbeitet von F. Wiedermann und L. Krämer. Erstes Heft. Abteilung A und B. 5. verbesserte und vermehrte Ausgabe. Baedeker, Essen. Dasselbe, Zweites Heft, 4. Ausgabe, ebenda.

Dieser Liederkranz erfreut sich einer aufserordentlichen Verbreitung, er ist vielleicht die beliebteste Arbeit der ungemein fleifsigen Autoren. Man findet in dem Baedeker'schen Verlage eine ganze Anzahl von Liedersammlungen, die den Namen Ludwig Erk oder Wilhelm Greef, oder beide zusammen, oder in Verbindung mit Friedrich Erk oder August Jacob tragen. Da viele Lieder in der nämlichen Bearbeitung in diesen Sammlungen sich wiederholen, so mufs man bekennen, dafs die Herren ihren Vorteil wohl verstanden haben: denselben Stoff nach Möglichkeit oft zu verwerten. Wie dem auch sei, der Erfolg war ihnen günstig, und der Liederkranz erlebt die 100. Auflage mit dieser 5. Ausgabe, die darum auch Jubiläums-Ausgabe heifst. Er will nicht ein für Unterrichtszwecke methodisch geordnetes Schulbuch sein, sondern nur eine möglichst reich-

haltige Sammlung von Übungsstoff, der nach Textbearbeitung und musikalischem Satz für den Unterricht zurecht gemacht ist, aber auch für Haus und Leben geeignet sein soll. Die Neubearbeitung hat anscheinend das Hauptgewicht hierauf gelegt und durch Hinzufügung einer ganzen Reihe neuer Lieder diese Aufgabe zu lösen gesucht. Das erste Heft ist dadurch freilich so umfangreich geworden, dafs es in die Abteilungen A und B zerlegt werden mufste. Es bietet jetzt für 1,30 Mk. 313 Lieder, 41 Spiellieder und 16 Kanons gegen früher 162 Lieder für 0,50 Mk. Eine wesentliche Verbesserung ist die Untersetzung der Textworte unter die entsprechenden Noten bei sämtlichen Strophen. Wie sich doch da die Ansichten geändert haben! In der 4. Ausgabe „befindet sich der Text von Strophe 2 an möglichst in Strophenform, was übersichtlicher (!?) für den Sänger und mehr gefalligen (!) Anschens ist". Noch wichtiger ist, dafs „manche Weisen in einer tieferen, bequemeren Tonlage notiert" wurden.

Für das 2. Heft ist auch der mehrstimmige Satz einer genauen Revision unterworfen worden. Die Grundsätze, nach denen der Neubearbeiter, Herr Fr. Wiedermann, dabei verfahren ist, verdienen allerseits Zustimmung. Auch in Bezug auf den zweistimmigen Satz wurde neben der „Korrektheit Einfachheit, Natürlichkeit und Sanglichkeit der 2. Stimme angestrebt". Hierin hätte man wohl noch weiter gehen können, als man in der That gegangen ist: Heft I, A giebt z. B., in No. 58 „Winterfreuden" von B. Spiefs, ein recht gutes Muster einer sangbaren 2. Stimme; bei sehr vielen anderen Liedern indessen hat man es bei dem überkommenen Waldhornsatz bewenden lassen, mit dem stereotypen Sextenschlusse. Die Zugabe „Zur Kenntnis der Tonschrift" hätte ich in Heft I etwas ausführlicher und an besserem Platze als auf der Innenseite des Umschlags gewünscht; etwa wie in Heft II. In diesem sind „Die wichtigsten Regeln des Gesanges" recht beachtenswert; der unter 10. hierselbst so scharf hervorgehobene feine Unterschied zwischen grofsen und kleinen Ganz- und Halbtönen überrascht einigermafsen gegenüber der Ungenauigkeit bei der Erklärung der Versetzungszeichen, wo es wieder einmal heifst: „das Kreuz (♯) erhöht um einen halben Ton, das B (♭) erniedrigt um einen solchen. Für einen Mangel des sonst so ansprechenden Buches halte ich aber das Zusammenziehen von 3 Stimmen auf ein Liniensystem. Für den an Partituren wie Tabulaturen gewöhnten Musiker bietet solche Lektüre keinerlei Schwierigkeit, aber Kindern, die vielleicht nur in der Singestunde mit der Notenschrift in Berührung kommen, sollte man ihre Aufgabe in dieser Hinsicht so weit es nur irgend geht vereinfachen. Also allerhöchstens zwei Stimmen auf ein System bringen; wo diese sich häufiger kreuzen, dann am besten jede Stimme auf ein besonderes.

5. 2. *Sängerhain.* Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien und andere höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Ludwig Erk. Friedrich Erk und Wilhelm Greef. Neu bearbeitete Jubiläums-Ausgabe .... Heft I, 5. Auflage, 131 ein- und zweistimmige Gesänge für

die Vorschule. Heft II, 52. Auflage, 179 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge für die unteren und mittleren Klassen. Heft III, 10. Auflage, 166 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge für die unteren und mittleren Klassen. Baedeker, Essen.

Eigentümlich ist die Art und Weise, in der die Bezeichnung Jubiläums-Ausgabe aus den 150 Auflagen seiner früheren Bestandteile zusammengerechnet wird: nämlich

Sängerhain	Heft I	Abt.	A	Auflage	50
-	- I	-	B	-	9
-	- II			-	53
-	- III			-	21
Vorstufe zum Sängerhain				-	4
Frische Lieder u. Gesänge,	Heft I			-	6
- -	-		II	-	4
- -	-		III	-	3
Summa: Neuer „Sängerhain“				Auflage	150

Unwillkürlich erinnert man sich der Erzählung von den frommen Pilgern, die täglich einige dreifsig Meilen marschieren konnten, weil ihrer nämlich mehrere dazu waren.

Doch zum Jubiläum lag noch ein anderer Grund vor: es sind nunmehr gerade 50 Jahre seit dem ersten Erscheinen des ersten Heftes verstrichen. Die Neubearbeitung war den Herren Gustav Beckmann und Ludwig Riemann, Gesanglehrern an höheren Lehranstalten in Essen, anvertraut und hat, soweit nach dem vorliegenden Band I (Heft I—III) zu schliefsen ist, sowohl inhaltlich wie in der äufseren Ausstattung eine wesentliche Verbesserung des alten Sängerhains zu Wege gebracht. Die „Vorstufe“ und die beiden Abteilungen des Heftes I vom „Sängerhain“ erscheinen hier zum ersten Mal in einheitlichem Format, ausgezeichnet durch schönen deutlichen Druck. Im Gegensatz zum „Liederkranz“ sind hier methodische Rücksichten für die Anordnung des Stoffes mafsgebend gewesen. Dafs auch die Zahl der Lieder eine bedeutend gröfsere geworden, braucht kaum erwähnt zu werden, in dieser Hinsicht steht der Sängerhain hinter dem Liederkranz nicht zurück. Er übertrifft ihn an Reichhaltigkeit des Stoffes insofern, als er über den Rahmen des Volksliedes viel weiter hinausgeht und schon in seinem Heft III auch rein kontrapunktisch gearbeitete Stücke bringt. Erfreulicherweise sind bei diesen Gelegenheiten die Stimmen auf besonderen Systemen notiert, und bei den zweistimmigen Liedern herrscht der Waldhornsatz nicht mehr so ausschliefslich wie früher.

6. 3. *Auswahl von Liedern* für deutsche Schulen. In 4 Heften herausgegeben .... von Karl Bösche und Robert Linnarz. 4. Heft. Für gehobene und höhere Schulen. 2. vermehrte Auflage. Hannover bei O. Goedel. Das Heft enthält eine ganze Anzahl von Liedern, die man in anderen Sammlungen sonst nicht trifft, sogar einige mit englischem oder

französischem Text. Der Satz ist meist sangbar und mit wenigen Ausnahmen auch geschickt, bisweilen ist allerdings der Alt in eine für Schüler vor der Mutierung ungewöhnlich tiefe Lage geführt. Ein Stück wie das „Ave verum corpus“ von Mozart mufs man nicht dreistimmig bearbeiten, dadurch büfst es zu viel von seiner eigentlichen Wirkung ein.

7. 4. *Sechs dreistimmige Lieder* für Sopran I, II und Alt von Wilhelm Bünte, op. 48. Hannover und Berlin bei Carl Meyer (Gustav Prior). Enthält gefällige, ansprechende Musik, die auch für die Ausführung keine besonderen Schwierigkeiten bietet. Berechnet ist sie für Oberklassen höherer Töchter- und Knabenschulen, Lehrerinnenseminare und Damengesangvereine, für letztere indes noch passender als für erstere.

8. 5. *„Orpheus“*, Chorbuch für Gymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten. Erster Band für Unter- und Mittelklassen. Zwei-, drei- und vierstimmige Lieder für Knabenchor. Herausgegeben von Aug. Steinbrenner und Joh. Göring. Karlsruhe, J. Langs Verlagsbuchhandlung. Der Zweck des Buches erhellt zur Genüge aus dem Titel; die Herausgeber waren „bemüht, das weltliche wie das geistliche Lied zu berücksichtigen und auch dem Volksliede seine gebührende Stellung einzuräumen“; dabei sucht das Werk namentlich auch „der neueren Gesangsrichtung gerecht zu werden“. „Neuere Gesangsrichtung“ bedeutet hoffentlich nur mehr Berücksichtigung der Werke lebender Komponisten als bisher. Solchem Streben wird vernünftigerweise niemand widersprechen, wenngleich es in Unterrichtsangelegenheiten immer bedenklich sein wird, sich von einer gelegentlich wieder wechselnden Geschmacksrichtung des grofsen Publikums bestimmen zu lassen. Nur das für die Schule Zweckdienliche verdient Berücksichtigung, und strenger als sonst mufs hier darauf gehalten werden, dafs nur das Bessere der Feind des Guten sein darf. Bei den sehr zahlreichen, mir in diesem Buche zum erstenmal zu Gesicht kommenden neuen Kompositionen habe ich durchaus nicht immer zu einer derartigen Wertschätzung gelangen können, dafs ich den „Orpheus“ als alleinige Fundgrube für gesanglichen Übungstoff unter Ausschliefsung anderen bewährten Materials vorschlagen möchte. Übrigens bringt dies Chorbuch in einem Anhange noch 20 drei- und vierstimmige Lieder mit einer Männerstimme und für Mezzosopran, (!?) Alt, (Tenor) und Bariton (Bafs), würde mit diesem Teil also eigentlich nach Gruppe III gehören.

Gruppe III.

9. 1. *Chorbuch* für höhere Lehranstalten und Kirchenchöre. 58 geistliche und weltliche Gesänge für dreistimmigen gemischten Chor (Sopran, Alt und eine Männerstimme) bearbeitet von Reinhold Wolfgardt. Quedlinburg bei Friedr. Vieweg. Diese Sammlung — sie ist vorläufig noch nicht sehr umfangreich — ist zunächst für Schulen berechnet, denen zum vollen Chor die nötige Zahl der Männerstimmen, im Verhältnis zu Sopran und Alt, fehlt. Tenor und Bafs ist also hier zu einer Stimme

vereint, deren Ambitus auf die Tiefe der Bässe und die Höhe der Tenöre gleichzeitig verzichtet: er überschreitet den Bereich der kleinen Oktave nach oben und unten um je einen Ganzton (B – d^1). Für diesen Notbehelf die Bezeichnung Bariton zu wählen, halte ich nicht für berechtigt, denn der Bariton ist gerade eine durch grofsen Umfang, besonders nach der Höhe, ausgezeichnete Bafsstimme. Was den Satz betrifft, so ist er bei den Choralen so ziemlich mifsraten, die übrigen Stücke sind meist besser gelungen.

10. 2. *Liturgische Chorgesänge* nach der neuen Agende für die evangelische Landeskirche in Preufsen, kleinem gemischten Chor dargereicht von Fr. Zimmer. 50 Eingangssprüche. Delitzsch bei Reinhold Pabst. Sieben verschiedene Komponisten sind in dieser Sammlung vertreten, die zunächst wohl für kleine Kirchenchöre bestimmt, auch wohl von Schulchören zu Übungszwecken vorteilhaft benutzt werden kann.

11. 3. 4 leicht ausführbare *Grab-* und *Trauergesänge* für gemischten Chor a capella .... von Adolf Cebrian, op. 28. Quedlinburg bei Fr. Vieweg. Den Inhalt bilden musikalische Sätze über den bekannten Text „Selig sind die Toten" ... ferner einen „Nachruf an einen verstorbenen Seelsorger oder Lehrer" (Dichter ungenannt), „Am Grabe eines Mitschülers" (Worte von Georg Thouret) und „Bleib bei uns, denn es will Abend werden". Das kleine Heft bildet einen willkommenen Zuwachs zur einschlagigen Litteratur.

12. 4. *Germania.* Sammlung neuer patriotischer Lieder für gemischten Chor zum Gebrauch an höheren Lehranstalten herausgegeben von Aug. Gülker. 3 Hefte; davon die beiden ersten in 2. Auflage. Düsseldorf bei L. Schwann. Jedes Heft enthalt 16 Nummern ausschliefslich Originalkompositionen; und es bietet das Ganze somit eine genügend reichhaltige Auswahl für patriotische Gelegenheiten der verschiedensten Art. Der Satz sucht in Bezug auf Ambitus der Stimmen sich streng an das von Schülern wirklich zu leistende Mafs zu halten. Das ist gewifs ein grofser Vorzug dieser Sammlung, wennschon sie manche Komposition enthält, deren musikalischer Wert nicht auf der Höhe steht. Auch textlich sind hier und da Plattheiten mit in Kauf zu nehmen: solch schwülstige Poesie wie Felix Dahns „Heil dem Kaiser" verdiente überhaupt nicht in Musik gesetzt zu werden. Eine so geschraubte Ausdrucksweise wie „Der der Krone der Germanen, Witwe lang des Ruhms der Ahnen, Du erkampft hast neuen Glanz" usw., fordert ja die Spottlust der Schüler geradezu heraus; und was diesen Punkt betrifft, so führt man sie am besten gar nicht erst in Versuchung. Indessen, wo eben Licht, ist auch Schatten. Unter den 48 Nummern befindet sich immer noch genügend Brauchbares.

Gruppe IV

ist nicht vertreten, dagegen wurden in einer V. Gruppe zu vereinigen sein einige Bücher, die dem eigentlichen Unterrichtszwecke ferner stehen,

sowie Broschüren, die sich lediglich mit Prinzipienfragen bezüglich des Gesanges beschäftigen.

Gruppe V.

13. 1. *Choralmelodieen* der evangelisch-protestantischen Kirche in älterer und neuerer Form, mit quantitierendem und accentuierendem Rhythmus . . . alphabetisch geordnet und herausgegeben von J. M. Anding. Hildburghausen bei Gadow & Sohn. Dieses Melodieenbuch ist zunächst „für die vielen Gesangbücher Thüringens zusammengestellt", wird daher in anderen Gegenden Deutschlands nicht immer die gerade dort beliebte Lesart bringen, denn für viele Choralmelodieen ist eine allgemein giltige einzige Fassung noch nicht gefunden worden. Wer sich mit vergleichenden Arbeiten auf diesem Gebiet beschäftigt, wird die Anding'sche Sammlung schon ihrer Reichhaltigkeit und Korrektheit wegen gewifs gern benutzen. Für Schulzwecke dürfte sie weniger geeignet sein.

14. 2. Die *Elemente der Musiklehre* in ausgeführten Lektionen. Eine Ergänzung zu jeder Gesangschule . . . von O. Finkennest. Hildburghausen bei Gadow & Sohn. Das ist ein ohne Zweifel sehr gut gemeintes Büchlein, das sich bemüht, die Unterweisung in den Anfangsgründen der Musik so ausführlich und dabei so gründlich als möglich darzulegen. Wollte doch der Herr Verfasser das einfache Instrument der Wandernote zu Hilfe nehmen, wie viel Mühe würde er sich, wie viele Worte sich und seinen Lesern haben ersparen können! Interessant war mir immerhin der Abschnitt 5 mit der Baumleiter und der Tonleiter. Beide haben Sprossen. „Was beim Singen die Töne sind, das sind bei der einen Leiter die Sprossen", daher der Name Tonleiter. Nun wird jeder zugeben müssen, dafs das, was bei einer Leiter Sprosse ist, bei einer Treppe Stufe heifst. Es kann also dann nicht wohl der Weg von einer Sprosse bez. Stufe zur nächsten ebenfalls wieder Stufe genannt werden. Es liegt also hier wieder die schon mehrfach anderwärts gerügte Verwirrung der Begriffe vor. Aufserdem scheint der Verfasser ein Anhänger der Ziffer als Tonzeichen zu sein, die doch nimmermehr neben der eigentlichen Note in Betracht kommen kann.

15. 3. *Ein dringender Vorschlag* betreffs der Gesangskunst von Georges Graziani, Gesanglehrer, Berlin. Die Schrift schildert die unendlich verschiedenen, einander oft widersprechenden Methoden, nach denen beim Gesangunterricht (speziell Sologesang) verfahren wird, und erhofft von einem zusammen zu berufenden internationalen Kongrefs von Physiologen, Gesanglehrern, grofsen weltberühmten Sängern und Sängerinnen die Beantwortung der folgenden Frage: „Welcher körperlichen Thätigkeit mufs ein jeder Mensch, der singen will, sich bedienen, um beim Singenlernen seinem Körper nicht nur keinen Schaden anzuthun, sondern im Gegenteil die Gesundheit seines Körpers zu fördern?" Der Verfasser legt dann in weiteren 36 Seiten „seine Ansichten und Erfahrungen betreffs der Hauptgrundlagen der Gesangstechnik und der Gesangkunst dar, wobei

mich freilich eine Anmerkung betreffs der Begleitung mifstrauisch gegen das Ganze macht; S. 43 heifst es: „neben dem Streichinstrument ist ein Harmonium zu empfehlen, und am ungünstigsten ist die Klavierbegleitung, allerdings nur beim Singenlernen . . .“ Dies widerspricht direkt meinen eigenen Erfahrungen, und wie ich als sicher annehmen zu dürfen glaube, auch denen vieler anderer Gesanglehrer. Gerade Harmonium und Orgel erweisen sich als die den Gesang am meisten drückenden und beherrschenden Begleitungsinstrumente.

16. 4. *Wie ist der Volksgesang zu verbessern?* Von Albert Hieber, Konzertsänger und Gesanglehrer. Freiburg i. Br., Poppen & Sohn. In Beantwortung dieser Frage tritt der Verfasser für eine stärkere Berücksichtigung der Tonbildung beim Gesangunterricht ein, als sie bisher an den meisten Schulen geübt wird und geübt werden kann. Das Schriftchen — es sind etwa 7 Seiten — ist sehr lesenswert, doch die darin gegebenen Anregungen werden sich erst dann wirklich nutzbringend durchführen lassen, wenn die Schülerzahl für die eigentlich grundlegenden Unterrichtsstunden auf das Maximum von etwa 12—15 festgelegt würde. Damit wäre eine erhebliche Vermehrung der Gesangsstunden verbunden, und dies zu erreichen sind die Aussichten gegenwärtig gering.

Im übrigen ist als Einlauf zu verzeichnen:

17. 1. *Deutscher Liederschatz.* 305 Liedertexte, zusammengestellt von Karl Weise. Berlin, Th. Fröhlich. Sehr zu empfehlen!

18. 2. Die *Elemente* der *Musikalischen Ästhetik* von Hugo Riemann. Berlin und Stuttgart bei Spemann.

19. 3. 200 leichte und mittelschwere *Vor- und Nachspiele* für die Orgel .... gesammelt von C. Kuntze und H. Engelbrecht. Delitzsch bei Reinhold Pabst.

20. 4. *Blätter für Haus- und Kirchenmusik,* unter Mitwirkung namhafter Musikschriftsteller und Komponisten herausgegeben von Prof. Ernst Rabich, 4. Jahrgang, 1. u. 2. Heft. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

XVI.

Turnen und Gesundheitspflege

J. Küppers.

I. Turnen.

Nachdem Prof. Hueppe in Prag in der Allgemeinen Sportzeitung den merkwürdigen *Thonfliesenbelag in der olympischen Palästra*, der von der deutschen Ausgrabungskommission unerklärt gelassen war, wie früher Prof. Fedde in Breslau als Springbahn bezeichnet hatte, habe ich die Benutzung der Bahn im 7. Heft der Monatsschr. genauer zu erklären versucht. Leider war das zur Verfügung gestellte, nach Zeichnung ausgeführte hölzerne Plattenmodell nicht ganz richtig. Man kann erst etwas berichtigen, wenn endlich einmal eine der Platten oder ein Gipsabgufs in eines unserer Museen aufgenommen ist. Eine genauere Ausführung seiner Ansicht hat bereits Prof. Hueppe selbst im 9. Heft ders. Zeitschr. folgen lassen, Bemerkungen, die für Archäologen grofses Interesse haben. Könnten diese den *Dreisprung* besser, so wäre der wahre Zweck des Plattenbelags nicht so lange zweifelhaft geblieben. Der verewigte Curtius soll zur Zeit der Ausgrabung die Entsendung eines tüchtigen Turnlehrers gewünscht haben, damit an Ort und Stelle Versuche im Springen auf der Bahn vorgenommen würden. Wenigstens glaubte Euler sich zu erinnern, dafs Curtius solches gegen ihn geäufsert habe. In Griechenland wird der Dreisprung noch jetzt allgemein, sogar fast ausschliefslich geübt, besonders auf den Inseln, wo sich altertümliches Leben am besten erhalten hat; aber manche unserer Gelehrten glauben noch, dafs sich der Riesensprung des *Phayllus* aus einer gewissen Beflügelung durch die Halteren erklären lasse. So auch Oberlehrer W. Peters im Jahresbericht über die Kieler Jugendspiele S. 12. Er behauptet sogar, das im J. 1861 in Hartwich ein einfacher Weitsprung (?) von 49¼ Fufs engl. vorgekommen sei (s. Wickenhagen, Rendsburger Progr. von 1891).

Zustimmend hingegen schrieb mir Dr. O. Reinhardt, Leiter der akademischen Spiele in Schönholz: „Eine besonders eingerichtete, mit

nassem Sande beschüttete Laufbahn ist für den Dreisprung nötig, sonst haben die Übenden mehr Nachteil als Vorteil von dieser Art des Sprunges. Es leiden nämlich die Fufsgelenke! Nicht nur auf dem Hallenboden, sondern besonders auf gutem festen Sandboden, wie in Schönholz, haben wir diese Beobachtung machen können, nicht nur bei schwereren, älteren Turnern, sondern gerade bei leichten, kräftigen, jüngeren. Als eine erzieherische Übung ist der Dreisprung jedenfalls zu empfehlen, aber auf passend hergerichteter Bahn." Die Praktiker fast ausnahmslos wollen den Phayllussprung nur mehr als Dreisprung gelten lassen. So sagt auch der Berliner Turnlehrer Th. Wohlrath in seinem Aufsatze: „Gehen, Laufen Springen" in No. 47 der D. Tztg. über den Dreisprung: 42 Fufs haben die deutschen Turner bereits erreicht; dem *Phayllussprunge* (55 F.) werden sie schon näher kommen, wenn der Dreisprung als volkstümliche Übung etwa für das nächste Turnfest angesetzt wird.

Eine recht anziehende Erzählung aus Altgriechenland von Gottfried Nicke, *Sieger von Olympia*, findet sich in No. 10ff. des „Turners". Es ist erfreulich, dafs den Turnvereinen solche edle und lehrreiche Erzählungen, die ihnen vom Leben der alten Griechen ein anschauliches Bild geben, geboten werden.

Prof. Delbrück hat einen Versuch mit der *Sarissenphalanx* (bekannter unter dem Namen mazedonische Phalanx) bei den Studentenspielen in Schönholz machen lassen, wie uns erzählt wird in No. 2 der Ak. T. B. Bl.

Über den deutschen *Schwerttanz* findet sich in No. 4 der Ak. T. B. Bl. ein Aufsatz von Fr. Becker. Bei einem Feste der akademischen Turnvereine in Berlin im Winter 1889/90 wurde unter Leitung des Dr. med. Engelmann ein Schwerttanz, wie er noch in *Siebenbürgen* aus alter Zeit üblich ist, aufgeführt, der mit den altgermanischen Spielen dieser Art immerhin einige Ähnlichkeit haben kann.

Im Tübinger Gymnasialprogramm giebt Prof. Oesterlen mit grofser Belesenheit und doch in aller Kürze eine Geschichte der *Leibesübungen im Mittelalter*. Diese waren im wahren Sinne damals volkstümlich, wie überhaupt die mittelalterliche Bildung. Denn weder die klösterliche noch die ritterliche Erziehung führte eine Schranke auf zwischen Gebildeten und Ungebildeten, wie sie heute besteht. Selbst als die Macht der Städte den Ritterstand zurückdrängte, hielten sich noch die volkstümlichen Übungen und Feste, besonders in der Schweiz. Auf dieser Grundlage prüft der Verf. die Volkstümlichkeit der Turnfestordnung unserer Deutschen Turnerschaft und die in Naumburg beschlossenen Änderungen. Dann erklärt er historisch, warum heutzutage die höheren Stände sich von den turnerischen Veranstaltungen im allgemeinen noch fern halten. Der Verfall der allgemeinen Wehrhaftigkeit am Ausgange des Mittelalters und die humanistischen Studien haben nämlich die Entwickelung des deutschen Nationalbewufstseins gehemmt. Erasmus, der damals ton-

angebende Erzieher, selbst immer kränklich, wufste der Jugend schon nur mehr den Spaziergang zu empfehlen. Luther und Zwingli bildeten eine rühmliche Ausnahme. Die Leibesübungen blieben dann ein Vorrecht des Adels. Wie vieles hat unsere Zeit wieder einzuholen! Das ist die Folgerung, zu der die sehr gediegene Arbeit, deren Leitung man sich beim Studium dieser Seite des deutschen Volkslebens ruhig anvertrauen kann, den Leser führt.

Dr. Wafsmannsdorff bespricht im 1. Heft der Monatsschr. des Italieners *Archange Tuccaro* Buch über das Kopfübern oder Luftspringen, gewidmet dem turneifrigen Könige von Frankreich Karl IX., erschienen in französischer Sprache 1599, worin schon der Wunsch ausgedrückt ist, dafs die Leibeserziehung Staatssache werden möge.

Im Anschlusse hieran hat derselbe unermüdliche Forscher im 6. Heft ders. Zeitschr. das Gesuch des Arztes *Hieronymus Mercurialis* von 1573 an Maximilian II. um Herstellung der alten Gymnastik wieder zur Sprache gebracht.

„Streifzüge ins 18. Jahrhundert" überschrieb Dr. Neuendorff in No. 10 der Ak. T. B. Bl. seine Untersuchung über die Beziehungen *Lockes* und der deutschen Philosophen *Thomasius und Wolff* zu dem Aufkommen des Turnens, und aus *Rousseaus* Neuer Heloise vom J. 1759 teilt Dr. Wafsmannsdorff in No. 38 der D. Tztg. dessen Ansichten von Leibesübungen für die Hausdienerschaft mit.

Hier sei der Aufruf für ein *GutsMuths*-Denkmal im 11. Heft der Mtsschr. erwähnt. No. 18 der Z. f. T. u. J. berichtet über die Thätigkeit der Quedlinburger Bürgerschaft in dieser Sache.

Die Erinnerungen an *Jahns* Schrift: Über die Beförderung des Patriotismus im Preufsischen Reiche, hat zeitgemäfs in No. 35 der D. Tztg. C. Euler wieder aufgefrischt. Über das Datum der *Eröffnung des ersten Turnplatzes* enthält No. 47 der D. Tztg. eine Berichtigung von E. Schulten in Elberfeld; in der folgenden Nummer äufsert sich dazu G. Metzke unter der Überschrift: der *Geburtstag der deutschen Turnplätze*. Vom Turnen in der *Deutschen Burschenschaft* hat cand. med. W. Hacker in No. 2 der Burschenschaftlichen Blätter gehandelt. Einen Auszug daraus brachte No. 30 der D. Tztg.

„Der Turnvater *Jahn als Sprachmeister*" ist der Titel eines sehr ansprechenden Aufsatzes in No. 18 der D. Tztg. von Dr. Burgafs in Elberfeld. Den deutschen Turnern wird hierin zunächst erzählt vom Streben des Alten um Reinigung unserer Sprache, dann aber auch kräftig zugeredet, dessen Beispiele zu folgen und Fremdwörter möglichst zu vermeiden. Burgafs bietet selbst eine Anzahl Verdeutschungen zum Ersatz der noch üblichen Fremdwörter.

No. 19 der D. Tztg. enthält einen ergreifenden Brief *Jahns* aus dem Kerker an seine Frau vom 22. Aug. 1819; No. 50 ff. bringen zwölf Jahnbriefe, veröffentlicht von A. Böttcher, der sie in Eiselens Nachlasse gefunden hat. Eine sehr freundliche Erinnerung an *Jahns* Besuch in Lanz vom

J. 1842 bringt in No. 43 der D. Tztg. Julius Tietsche aus Bialla. Und aus der Gartenlaube von 1853 bringt No. 5 der D. Tztg. über Jahns Zusammentreffen mit seinem Verleumder, dem Dichter *Heinrich Laube*, in Kösen eine wohlthuende Erinnerung an den Alten im Barte.

Aus Dr. C. F. Kochs Gymnastik vom J 1830 und dessen Turnziel vom J. 1862 bringen No. 48 und 50 der D. Tztg. Stücke, um darzuthun, dafs schon von älteren Turnern die geistige Seite und die den Charakter bildende Kraft des Turnens wohl erkannt worden sei.

Über den Gymnasialdirektor *Karl Kirchner* in Stralsund, später in Pforta, haben wir Karl Rossow einen Aufsatz in No. 10 ff. der D. Tztg. zu verdanken, worin nachgewiesen wird, dafs dieser schon 1830, in einer erst lateinisch, dann deutsch abgefafsten Rede für die Wiedereinführung des Turnens eingetreten ist. Auch das Verdienst des Stralsunder Prof. *Zober* als Leiters des Turnens wird hier gewürdigt.

Goethes körperliche Rüstigkeit und Vorliebe für leibliche Übungen hat Jaro Pawel in No. 2 ff. der D. Tztg. geschildert. Die Abhandlung ist sehr angenehm zu lesen und stellt einem das Bild des grofsen Mannes recht treu und lebendig vor Augen.

Zur Erinnerung an den 26. Juni 1844, da der neue Turnplatz in der Hasenhaide durch *Mafsmann* eröffnet wurde, bringt No. 9 der Ak. T. B. Bl. die Rede, die damals *Ranke*, Direktor des Friedr. Wilh. Gymnasiums, gehalten hat.

Dr. Neuendorff in Ohrdruf hat in No. 4 der Ak. T. B. Bl. *Heinrich Heines* Ansichten über Leibesübungen behandelt.

Dem Erfinder des Turnerkreuzes, *Heinrich Felsing* aus Darmstadt, ist zu seinem 100jährigen Geburtstage in No. 37 der D. Tztg. von E. Hefs ein Gedenkblatt gewidmet.

Über die *Turnerbundsbestrebungen* von 1849 und 1850 handelt M. Zettler in No. 33 ff. der D. Tztg. Mit dieser Zeit beginnt auch die *Geschichte des Berliner Turner-Vereins* 1850—1900, die als eine sorgfältige Arbeit bezeichnet werden darf.

Im Kottbuser Gymnasialprogramm lieferte Prof. Knothe eine Geschichte des neueren Turnwesens, wie sie sich aus den Akten einer einzelnen Schulanstalt ergiebt. Jahn, die Turnsperre, die Schrift Lorinsers, die Freigabe des Turnens, die Schwierigkeiten seiner Wiederbelebung, der Wechsel der Turnlehrer, der Turnplätze, der Betriebsweise, der Turnhallenbau, der neu belebte Spieleifer, Ausflüge, Feste, das Schwimmen — alles wird hier behandelt, wie die Wellen der Zeitgeschichte dies alles einer einzelnen Schule brachten. Der Verfasser hofft, dafs eine Blütezeit des Turnens in Kottbus noch folgen werde.

C. Euler hat in No. 1 der Monatschr. einen turnerischen *Rückblick auf das verflossene Jahrhundert* begonnen, in No. 10 fortgesetzt und in No. 12 beendet. Er bespricht besonders interessant die Unterschiede zwischen der Auffassung des Turnens bei Spiefs und Rothstein; es folgt die Würdigung von Klofs, Lion, Jäger, Maul, Wafsmannsdorff, Weber u. a.

Zuletzt handelt er von der Bedeutung der Turnlehrer-Versammlungen, des Vereinsturnens und der deutschen Turnfeste, vom friedlichen Verhältnisse zwischen Schul- und Vereinsturnen und von der Entstehung akademischer Turnvereine. Eine Umwandlung des Turnens selbst wurde zuerst durch Angerstein angeregt; ihm folgten Hartwich und der von Gofslersche Erlafs. Ganz wunderbar entwickelte sich aufser dem Mädchenturnen in den Schulen das der Frauen in den Vereinen. 1891 wurde durch von Schenckendorff der Zentral-Ausschufs für Jugend- und Volksspiele gegründet, der auch gegen das einseitige Spiefssche Turnen auftrat. Der Kampf geht ins neue Jahrhundert über.

In der Zeitschr. Der Turner No. 4 ff. hat W. Winter Rückblicke *an der Jahrhundertwende* gehalten, ein Aufsatz, der von Begeisterung für unser Volkstum und Turnen durchdrungen ist und die Notwendigkeit und den Segen der Leibesübungen gegenüber den erhöhten Anforderungen der Zeit, der Industrie, der Wehrkraft und des Welthandels ganz beredt schildert. In No. 7 „des Turners“ setzt Winter diese Betrachtungen fort und kommt zu dem Schlusse, dafs das Zersetzende der radikalen Parteipolitik, das Trennende beim Erwerbe von Gold und Ruhm einen stillen, aber starken Gegner gefunden habe in den volklichen Turnvereinen.

C. Eulers *Lebenserinnerungen*, die schon im Jahrg. 1899 der D. Tztg. beginnen, setzen sich durch den folgenden fort, ohne abzuschliefsen. Sie haben dauernden Wert. Sehr angenehm lesen sich die Jugenderlebnisse. Er hat sie mit besonderer Sorgfalt ausgearbeitet und bietet darin treffliche Bilder der früheren Lebensverhältnisse und Persönlichkeiten, so vom Universitätsleben in Bonn, dem Jahre 1848, vom Dienste als Einjähriger in Berlin, vom hessischen Feldzuge, vom Wiederbeginn der Studien. Die Anfänge der Kgl. *Zentral-Turnanstalt* in Berlin sind mit Vorsicht, anziehend und mit genauester Erinnerung geschildert, anschliefsend an seinen Aufsatz in Klofs' Neuen Jahrbüchern für die Turnkunst von 1876. Hier tritt uns auch das Bild *Rothsteins*, dankbar und mit historischer Treue behandelt, entgegen, nicht minder lebhaft das Walten *Kluges* und *Kaweraus*. Besonders anziehend ist die Schilderung von Eulers Amtsthätigkeit in Pforta. Sie hat nicht nur für Turnlehrer, sondern für jeden Erzieher, Schul- und Jugendfreund grofses Interesse. Besonders eingehend wird die für höhere Lehranstalten wichtige Hilfe der Vorturner und Anmänner behandelt, sowie die Turn- und Schwimmfahrten, deren Einrichtung und Leitung als Muster dienen können. Seine Stelle als Civillehrer der Zentral-Turnanstalt brachte ihn in eine sehr schwierige Lage, deren Schilderung den Leser fast wehmütig stimmt. Das lag schon in persönlichen Verhältnissen, mehr aber in der Sache, da das Turnen durch Rothstein eine einseitige Richtung genommen. Hierdurch litt auch Eulers Verhältnis zu den Turnvereinen. Auch die Abfassung des Leitfadens wurde durch diese Umstände sehr erschwert. Die Beziehungen zu Jäger werden besonders dargestellt. In No. 50 schliefst

Euler mit der packenden Schilderung des Siegesjubels vom 3. Sept. 1870 in Berlin.

Über den *gegenwärtigen Stand* des Turnwesens in den Vereinen gewinnt man ein Urteil aus dem sehr zuverlässigen Rückblicke auf das *Jahr 1900 im Leben der D. Turnerschaft* von Dr. Rudolph Gasch in No. 49 ff. der D. Tztg., wobei ihm zunächst die Berichte über den Turntag in Naumburg Anhalt bieten konnten. Dann giebt er ein genaues Verzeichnis aller Turnblätter und eine eingehende Schilderung des Vereinslebens, der Feste und Leistungen, der Ehrentage, endlich eine Totenliste. Alles ist mit der Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit aufgezeichnet, die man bei dem Verf. gewohnt ist. Die Bedeutung der *Deutschen Turnerschaft* wird in den weitesten, selbst amtlichen Kreisen noch unterschätzt. Sie besteht nun seit 40 Jahren und zählt gegenwärtig 6500 Vereine und 650 000 Mitglieder, — ein unvergleichliches Werk freier Volkserziehung. In dem sehr lesenswerten, auch als Sonderabdruck erschienenen Jahres- und Geschäftsberichte, den der Vorstand, Dr. Ferd. Goetz zu Leipzig und Stadtschulrat Prof. Dr. Rühl zu Stettin, dem Ausschusse erstattet hat, wird aber beklagt, dafs so viele Männer von akademischer Bildung, besonders solche, die als Studenten akademischen Turnvereinen und Turnerschaften angehörten, ganz vergessen, dafs das turnerische Ideal nur dann Wert hat, wenn es fürs ganze Leben festgehalten wird. Diese Männer müfsten die geborenen Führer des Volksturnens sein und bleiben. Das amtliche Blatt, jetzt Eigentum der D. Turnerschaft, die *Deutsche Turnzeitung*, bringt über den gegenwärtigen Stand der Turnerschaft nach der Ausschufssitzung zu Salzburg, 27.—30. Juli 1900, die ausführlichen Berichte in No. 28 ff. In demselben Blatte beweist von Zeit zu Zeit Dr. Götz mit seinen *Raub- und Streifzügen*, dafs unter den Turnern die originellen Leute nicht aussterben. Manches Wort ist ihm schon krumm genommen worden, aber schliefslich weifs er die Gegner doch wieder durch seine urwüchsige Gemütlichkeit und kreuzbrave Denkungsart zu versöhnen. Besonders freuen mufs es Eltern und Erzieher, dafs er einem Stuttgarter Blatte zu Leibe geht, das unter dem Deckmantel von Turnen und Kraftsport allerlei Schmutzware bei der Jugend einschwärzen will. (No. 11 der D. Tztg.)

Über sozialdemokratische Turner, den *Arbeiter-Turnbund*, seine Entstehung und Wirksamkeit ist in No. 5 der Ak. T. B. Bl. von Dr. Neuendorff in Ohrdruf sehr interessant berichtet.

Den *gegenwärtigen Stand des Schulturnens* betrifft das vom Deutschen Turnlehrerverein gestellte Thema: Inwieweit bleibt das Schulturnen hinter den Forderungen der Behörde zurück und wie ist Abhilfe zu schaffen? In der Turnvereinigung Berliner Lehrer hat Rektor Kiebsch die historischen Grundzüge dafür aufgestellt und an deren Hand die sehr umfangreiche Frage zu beantworten gesucht. Für weitere Bearbeitungen bietet sich an dem Berichte im 3. Heft der Monatsschr. ein Anhalt. In No. 16 der D. Tztg. hat Leo Albrecht das Thema behandelt, indem er an

Finks Vortrag in Koburg anknüpft und treffliche Vorschläge zur Hebung der gymnastischen Jugenderziehung macht.

Der Stadtschulinspektor A. Böttcher giebt schon seit einiger Zeit *Jahresberichte* über den Turnbetrieb *an städtischen Schulen zu Hannover* heraus. Aufserdem hat er die Entwickelung des dortigen Schulturnens seit 1890 im 12. Heft der Mtsschr. gründlich bearbeitet. In Hannover sind auch die wichtigen Versuche mit dem *Linoleum-Fufsbodenbelage* gemacht worden. Da darüber häufig angefragt wird, finde hier aus dem Jahresberichte von 1899—1900 das Gutachten Böttchers seine Stelle:

„Wenn auf Grund einer fünfjährigen Benutzungsdauer allgemeine Schlüsse auf die Brauchbarkeit und Zweckmäfsigkeit der neu eingeführten Herstellung des Fufsbodens in den Turnhallen gezogen werden dürfen, so können wir, ohne Rückhalt, unser Urteil dahin abgeben, dafs sich die Sache bewährt hat.

Der Beton-Fufsboden mit Linoleumbelag ist bereits in sechs Turnhallen vorhanden und in drei neuen Turnhallen, die im Laufe dieses Jahres fertiggestellt werden sollen, wird der Fufsboden in gleicher Weise hergerichtet. In der geringen Staubentwicklung und der Dämpfung des Geräusches beim Marschieren, sowie bei wuchtigen Frei- und Springübungen sind die Hauptvorteile dieses Fufsbodens gekennzeichnet.

Bei der Herstellung ist folgendes zu beachten. Da der Beton völlig ausgetrocknet sein mufs, ehe das Linoleum darauf befestigt werden darf, ist es zweckmäfsig, den Beton-Fufsboden gleich beim Beginne des Turnhallenbaues fertig zu stellen. Dieses geschieht in der Weise, dafs auf gutem Baugrunde Cementbeton in Mischung von 1 : 8 und in Stärke von etwa 12 bis 15 cm aufgebracht wird. Hierauf kommt eine Estrichschicht in Mischung von 1 : 1 und etwa 2 cm stark, welche gut geglättet wird. Nach vollständigem Austrocknen wird hierauf das Linoleum in Stärke von 3,3 bis 5 mm mit Linoleumkitt befestigt. Das Linoleum mufs vor der Befestigung mehrere Tage ausgebreitet in der Turnhalle lagern, um sich an die Turnhallen-Temperatur zu gewöhnen.“

Der vom Wirklichen Rat G. H. Weber zu München auf dem Turnlehrertage in Magdeburg gehaltene Vortrag über die *Angriffe auf unser Schulturnen* und deren Abwehr ist in No. 24 der D. Tztg. abgedruckt. Die zugefügten Leitsätze sind für Schulmänner besonders beachtenswert; sie geben im Kampfe der Meinungen einen Halt. Im übrigen bespricht die Entwickelung *der körperlichen Erziehung in Bayern* Geiger, Gymnasial-Turnlehrer in Regensburg, in No. 20 f. der Z. f. T. u. J. (siehe auch No. 22 ff. des VIII. Jahrgangs).

Der Deutsche Turnlehrerverein hat bei den höheren Schulen Preufsens Umfrage gehalten über die Wirkung der *dritten Turnstunde*. Es haben 208 Anstalten geantwortet und das Ergebnis ist im 2. Heft der Monatschr. und No. 25 der Z. f. T. u. J. veröffentlicht. Am Schlusse sind die dringenden Forderungen aufgestellt, die sich daraus ergeben. Hiermit ist zu verbinden, was im 2. Heft gesagt ist über die Erklärung

der ost- und westpreufsischen Schuldirektoren, dafs die dritte Turnstunde nicht notwendig sei. Über diesen merkwürdigen Unterschied der Beurteilung der *dritten Turnstunde* in der Direktorenversammlung der beiden östlichen Provinzen gegenüber den westlichen hat Prof. Wickenhagen in No. 23 des 8. Jahrg. der Z. f. T. u. J. gehandelt. Sonst schrieb über die *3. Turnstunde* an den höheren Schulen und über den *Mangel an akademisch gebildeten Turnlehrern* noch vor der Magdeburger Turnlehrerversammlung auch Oberlehrer Heinrich in No. 12 der Z. f. T. u. J. (Vgl. No. 1 der Ak. T. B. Bl.) Die hohen Anforderungen übrigens, die der Turnunterricht an die Kraft des Lehrers stellt, sind nach No. 19—21 „des Korrespondenzblattes für die Philologenvereine Preufsens" in Heft 1 der Monatsschr. erörtert.

Das ganz vortreffliche Buch von Prof. Dr. Konrad Koch, *Erziehung zum Mute*, habe ich im 9. Heft der Mtsschr. eingehend besprochen. Es sei hier nur wiederholt, dafs es für die Schüler der oberen Klassen sehr geeignet ist und in alle Schülerbibliotheken aufgenommen werden sollte. Kein Buch vielleicht eignet sich so gut wie gerade dieses zur Verwendung als Prämie. Es ist seinem ganzen Inhalte nach berufen, das Interesse für pädagogische Fragen, insonderheit für die erziehliche Kraft der Leibesübungen, in die weitesten Kreise zu tragen.

Eine seit 1896 bestehende Vereinigung Hamburger Lehrer hat sich der Betrachtung von Kunstwerken, die seit 1888 in der Kunsthalle für Lehrer und Schüler ausgestellt wurden, mit Eifer hingegeben, zunächst den bildenden Künsten, dann auch der Musik sich widmend. Die einzelnen Mitglieder selbst übten das Zeichnen und Malen nach künstlerischer Methode unter Leitung von Fachleuten und studierten Litteratur bei namhaften Schriftstellern. Behörden und Vorsteher der Kunstanstalten unterstützten auf alle Weise dieses erfreuliche Streben. Der Einflufs, den diese Studien auf die pädagogischen Anschauungen dieser sämtlich im Schuldienste stehenden Lehrer ausübten, läfst sich erkennen aus dem originellen Buche: *Versuche und Ergebnisse* der Lehrervereinigung *für die Pflege der künstlerischen Bildung*. In der ihm vorausgeschickten Einleitung sagt Alfred Lichtwark bezüglich der für die Schulpraxis sich ergebenden Folgerungen, es handele sich nicht darum, neue Unterrichtsgegenstände einzuführen, sondern um eine Vertiefung und Bereicherung der vorhandenen Stoffe und Methoden, im besonderen darum, die Kinder zu gewöhnen, selbst zu beobachten und nachzudenken, ehe sie sich nach Hilfe von Menschen und Büchern umsehen. Damit das erarbeitete Wissen jederzeit zur Verfügung stehe, müsse es von der ersten Stunde an auch einem Können dienen. Verstehen, selbständig untersuchen, mit- und nachempfinden können, gehe über alles mechanische Wissen hinaus. Die Fähigkeit, zu empfinden, sei an der Natur, bei Ausflügen, an Kunstwerken, Bildern, Bauwerken, Statuen, Gedichten, Musikwerken zu üben, sonst sei Kunst- und Litteraturgeschichte wertlos, sogar gefährlich. Sodann sei die Ausdrucksfähigkeit anzustreben und darin die kindliche Unbefangen-

heit zu erhalten, indem man von der Natur des Kindes, nicht vom Vorstellungskreise der Erwachsenen ausgeht. Darum müsse alles, was ihnen geboten wird, heiter sein, damit es ihnen lieb werde. Überall habe die Schule das von der nächsten Umgebung gebotene Erfahrungswissen heranzuziehen. Die Schule dürfe nicht wie ein Fremdkörper im Leben dastehen. Der Lehrer müsse einerseits mit der Schulgemeinde in engem Verkehre stehen, andererseits den Kindern das nationale Wesen tief ins Herz senken im Anschlusse an unsere grofsen Dichter und Künstler. So habe die Schule und jeder Einzelne mitzuarbeiten an der Veredelung des deutschen Volkscharakters.

Dieses Programm, das nicht nur für die Volksschule, sondern in höherem Mafse auch für die höheren Schulen gilt, ist näher ausgeführt in dem Vortrage, den Otto Ernst (O. E. Schmidt) auf der deutschen Lehrerversammlung 1896 in Hamburg gehalten hat. Dieser findet sich in dem Buche unter der Frage: Was soll und kann die Schule für die künstlerische Erziehung thun? Deutscher Unterricht, Gesang, Zeichnen, Turnen kommen besonders zur Sprache. Es ist für einen Pädagogen höchst anziehend, in den nun folgenden Aufsätzen von Brinkmann, Lichtwark, Götz, Siebelist, Schwartz, Vollers, Dr. Spanier, Anna Köster usw. zu verfolgen, wie mit Rücksicht auf das zu erstrebende Ziel, nämlich die künstlerische Bildung, nicht nur der Zeichenunterricht, sondern auch der Handarbeitunterricht, die Bilder- und Lesebücher, der Schulschmuck, die Jugendlektüre sich gestalten sollen, und wie Theatervorstellungen Unterhaltungsabende, Konzerte und Volksbibliotheken auf die Schüler, die Schulgemeinde und somit auf weitere Kreise in dieser Richtung Einflufs üben sollen. Für den Zweck und Bereich dieses Berichtes ist unter den Aufsätzen der wichtigste der über das *Turnen*, verfafst von K. Möller, der mit besonderer Begeisterung die Gesetze der Schönheit studiert und die ästhetische Bedeutung seines Faches und aller in Betracht kommenden Zweige der körperlichen Erziehung hervorgehoben hat. Die hier vorgetragene Auffassung des Turnens als einer gymnastisch-ästhetischen Erziehung sollte sich jeder Turnlehrer mit allem Ernste überlegen, wenn er auch nicht allem zustimmen kann, was dieser und die übrigen Aufsätze bringen. Von der künstlerischen Erziehung der Seminaristen handeln Jahrmarkt und Matth. Meyer, und glücklich möchte man nennen, wer mit voller Kraft und Begeisterung sich in solcher Weise ins Werk legen kann. K. Möllers Vortrag über *Kunst und Leibesübungen* vom Magdeburger Turnlehrertage, enthalten in No. 8 ff. der Z. f. T. u. J., ist eine genauere und bestimmtere Ausführung des in den „Versuchen und Ergebnissen“ bereits Veröffentlichten.

Über den Wert des *Gerätturnens*, besonders der Barrenübungen hat Dr. med. Otz aus Murten im Schweizerischen Turnlehrerverein in Glarus vorgetragen. Die Versammlung hat folgende Sätze angenommen:

1. Das Gerätturnen ist eine wesentliche Unterstützung und Er-

weiterung der Muskelgymnastik und beeinflufst in hohem Mafse die Hilfsorgane.

2. Wählt man die Übungen so aus, dafs sie der Entwickelungsstufe, der geschlechtlichen Eigentümlichkeit und dem Bewegungsbedürfnisse entsprechen, giebt es keine stichhaltigen Gründe, dagegen anzukämpfen.

3. Übungen am Barren in passender Auswahl sind auch für die Entwickelung der Mädchen von grofsem Werte und Einflusse.

(Schweizerische Monatsbl. für das Schult. No. 1 und No. 12 des vor. Jahrg.)

Prof. Koch betrachtet in No. 2 der Z. f. T. u. J. die *Berechtigung des Turnens* im Lichte der neuesten Zeitgeschichte, besonders nach den Erfahrungen des Burenkrieges, indem er, wie Prof. G. Jäger in der Märznummer der Zeitsschr. f. Gesundheitspflege und Lebenslehre, die sittlichen Wirkungen des Befehlsturnens hervorhebt. Er wünscht, dafs die nationalen Feste vom Geiste des Turnens durchdrungen werden, schon damit wir 1910 allgemein das Gründungsfest des Turnens feiern können.

Wer auf die inzwischen erledigte Frage nach der Zulässigkeit der *Kletterübungen* zurückkommen will, findet das hauptsachliche Material in No. 25 der Z. f. T. u. J. 8. Jahrg. in einem Vortrage von Glas in Wien.

Eine sehr anziehende Probe aus dem Buche von Ed. Bertz in Potsdam, *Philosophie des Fahrrades*, Dresden, bei C. Reifsner, teilt in No. 13 ff. die Z. f. T. u. J. mit unter der Aufschrift: Nietzsches Kampf gegen die Entartung der Rassen. Die Notwendigkeit vernünftiger Leibesübungen ist darin philosophisch und historisch trefflich begründet.

Über *Gehorsam und Unterordnung* beim Turnen schrieb recht verständig Nawroth in No. 10 der D. Tztg. und vom hohen Werte der *militärischen Erziehung* hat Prof. G. Jäger, Lehrer der Hygiene am Kgl. Polytechnikum zu Stuttgart, gehandelt. Siehe den sehr lesenswerten Bericht in No. 32 der D. Tztg.

Für die wegen der *Haftpflicht* Besorgten sind wichtig die kurzen Bemerkungen aus einem Vortrage von K. Möller über das Thema: Wie beugt man im Turnen *Unglücksfällen* vor?

„*Die Turnsprache*" ist die Aufschrift, womit ein Vortrag von H Ritter in Zürich in No. 2 ff. der Schweiz. Monatsbl. veröffentlicht ist. Das Geschichtliche ist recht belehrend dargestellt, im Anschlusse an Rühls Abhandlung im Encyklopädischen Handbuche von C. Euler. Über die gegenwärtige Turnsprache der Schweiz findet man hier die genaueste, sorgfaltigst ermittelte Auskunft. Zum Schlusse sind die Grundsätze kundgegeben, die bezüglich der Turnsprache bei Abfassung der „*Amtlichen Turnschule*" von 1898 angenommen waren, und die Ausdrücke der Turnschule verglichen mit denen der „Übungssammlung des eidgenössischen Turnvereins" und der in Deutschland vorherrschenden Turnsprache. Mit Recht erblickt der Verfasser keinen Schaden darin, wenn gewisse Unterschiede fortbestehen, da ja die Gemeinverständlichkeit überall gesichert ist. Aber Jaro Pawel fordert durch seinen anziehenden Aufsatz *Die*

Fremdbezeichnungen in Turn- und Spielschriften, die Turner in No. 21 f. der D. Tztg. mit Hinweis auf Jahn und Dr. Wafsmannsdorff auf, sorgfältig zu sein in der Anwendung der Sprache und Wortmengerei zu meiden. Über *das Wort Turnen* hat Ad. Seiler zu Basel in No. 6 der Schweiz. Monatbl. eine besondere Abhandlung geschrieben. Wenn ein Mann wie O. Jäger in seiner neuesten, gleichsam die Fortsetzung des Büchleins von 1898 „Sonnwend", bildenden Schrift: Die neueste Turngeschichte, fragt: *Deutsch oder Englisch?*, so weifs man schon, wie seine Antwort lauten wird. Er spricht sie aus in seinem am Schlusse des Büchleins befindlichen Gedichte: Zu Neujahr und Neujahrhundert 1900:

Und wer will mit welschem Plunder
Sich beschleppen noch als Knecht?
Schleudern wir zur Höll' hinunter,
Was von je uns stund so schlecht.

In Bremen hat durch A. Kunath, wie ein Bericht im 10. Heft der Mtsschr. ergiebt, das Turnen nach *Mauls* Lehrplan und Methode Eingang gefunden. Zu weiteren Versuchen hat der Nordwestdeutsche Turnlehrertag Anregung gegeben. Siehe auch No. 18 der Z. f. T. u. J.

Der *Lehrplan für das Turnen der männlichen Jugend* von Alfred Maul, nur 16 Seiten stark, verzeichnet die Übungen für höhere Lehranstalten von der 1. Stufe, dem 4. Schuljahr, also der Sexta, bis zur 9. Stufe, der Oberprima, und bietet für ausführlichere Stoffverteilungspläne einen vortrefflichen Anhalt, zumal bei jeder Übung auf die betreffende Seite von Mauls „Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen" verwiesen ist. Auch für die übrigen Leitfäden und Übungsbücher des Verfassers ist dieser Lehrplan ein Wegweiser.

Die Hefte 3–6 der Monatsschr. bringen den wichtigen und sehr lehrreichen Reisebericht von Dr. F. A. Schmidt aus Bonn über die *Gymnastik an den schwedischen Volksschulen* und über die *militärischen Übungen an den höheren Schulen in Stockholm*. Es ist das Streben des Verfassers, die in unsern turnerischen Kreisen bestehenden verworrenen und falschen Vorstellungen über die schwedische Gymnastik zu berichtigen. Die Abbildungen erleichtern das Verständnis wesentlich. Besonders anziehende Bilder entwirft er vom Volksleben, den volkstümlichen Reigen und Tänzen. Überall empfangt man den Eindruck eines sicheren Urteils, gegründet auf wohl geübter Beobachtung. Sehr lehrreich ist der Vergleich, der am Schlusse des Berichtes zusammengestellt ist zwischen der schwedischen und deutschen Turnweise. In jedem der beiden Länder herrschen über das Turnen des anderen Landes grofse Vorurteile. Der Bericht, der auch als Sonderabdruck erschienen ist, wird diese in der Hauptsache berichtigen. Über das Auftreten *schwedischer Turner in Berlin* habe ich im 7. Heft der Monatsschr. berichtet. Damit sind zu verbinden die Artikel in No. 27, 34 und 35 der D. Tztg., sowie von Paul Gerber, cand. phil, in No. 9 der Ak. T. B. Bl, endlich die Berichtigung von Dr. F. A. Schmidt in No. 11.

Auch die Schweizer Kipfer und Pfund haben das schwedische Turnen nach einer Studienreise beurteilt in No. 2 ff. der Schweiz. Monatsbl., an ihren Bericht Leitsätze über die Pädagogik des Turnens angeschlossen und der Bundesregierung Vorschläge zur Einführung des schwedischen Turnens gemacht. Neben Dr. Schmidts Bericht ist auch dieser immerhin lesenswert; man wird aber bald erkennen, um wieviele reicher die Beobachtungen Schmidts sind. Sollte die Schweiz mit dem schwedischen Turnen dieselben Erfahrungen machen wollen wie Preufsen? Wer die schwedische Methode eingehend studieren will, lasse sich auch nicht den Reisebericht des Dr. med. A. Greef vom A. T. V. Berlin in No. 1 f. der Ak. T. B. Bl. entgehen. Die Beobachtungen sind ganz unbefangen und können, namentlich was die Ausbreitung der schwedischen Gymnastik als Volkssitte betrifft, manche Überschwänglichkeit, in der man sich bei deren Anpreisung gefällt, dämpfen. Besonders lehrreich sind die Mitteilungen über das dortige Studentenleben. Eine Berichtigung über das Germanentum der Skandinavier brachte im Anschlusse an Greefs Bericht Prof. Hueppe in No. 3 und 4 derselben Zeitschr.

Welch vielfache Anregungen dem Turnlehrer in gut geleiteten Vereinen geboten werden, erweisen die im 2. Heft der Monatsschr. mitgeteilten Jahresberichte der *Turnvereinigung Berliner Lehrer* und des *Breslauer* Turnlehrervereins, im 3. Heft der Jahresbericht des *Berliner* Turnlehrervereins, im 10. Heft der Bericht über die Tagung des *Nordwestdeutschen* T. L. Vereins in Bremen. Und über die Freien Wanderversammlungen der deutschen Turnlehrer, Berlin 1861, Dresden 1862 und 1863, Stuttgart 1867, Görlitz 1869, Darmstadt 1872, Salzburg 1874, Braunschweig 1876, Berlin 1881, Strafsburg 1886, Kassel 1890, Hof 1893, Koburg 1897, Magdeburg 1900, berichtete A. Böttcher in No. 38 ff. der D. Tztg. Der seit einigen Jahren bestehende *Deutsche* Turnlehrerverein hat nach dem Berichte in Heft 4 der Monatsschr. bereits Gediegenes geleistet und manchen Zweigverein zu fleifsiger Arbeit angeregt. Sehr belehrend ist im 5. Heft der Monatsschr. und No. 18 der D. Tztg. der Nachweis darüber, wie die in Erlassen ausgesprochenen Forderungen der höchsten Schulbehörde noch lange nicht in allen Einzelheiten erfüllt sind. Diese Übersicht ist zusammengestellt aus Berichten der über Preufsen verteilten, zum Teil sehr rührigen Zweigvereine. H. Schröer hat sich allein schon durch diese Arbeit ein Verdienst erworben und den Schulbehörden eine wichtige Vorarbeit geleistet. Über die wichtige *Tagung* des Vereins *in Magdeburg* findet man den amtlichen Bericht von L. Albrecht im 7. Heft der Monatsschr. Zum weiteren Aufbau des Vereins fordert ein Aufruf im 10. Hefte auf. Ganz erquicklich ist der Bericht (Schweiz. Monatsbl. No. 7 ff.) des Turnlehrers J. Müller in Glarus über jene Versammlung zu lesen. Der schweizerische Turnlehrer-Verein hat bei Entsendung dieses Vertreters wohl vorausgesehen, dafs er für diese Auszeichnung mit einem launigen Berichte danken werde.

In derselben Zeitschr. No. 10 findet sich auch noch ein sehr inter-

essanter Bericht von J. Bollinger in Basel über die *schweizerische* Turnlehrerversammlung im schönen Locarno. (No. 11 bringt übrigens den Vertrag, wonach dieses Blatt mit der Schweizerischen Lehrerzeitung von 1901 ab vereinigt ist.)

Über einen Lehrgang der *Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe* berichtet in No. 49 der Schw. Turnztg. Aug. Frei aus dem Kanton Winterthur, und in den Schweiz. Monatsbl. No. 9 f. ausführlicher O. Müller aus Ermatingen. Beide Lehrer sind voll des Dankes für den trefflichen Leiter der Kurse, Direktor A. Maul.

Der *Turnlehrermangel* und die Frage, ob *Fachlehrer* für höhere Lehranstalten geeignet sind, hat schon im VIII. Jahrg. No. 21 der Z. f. T. u. J. Turnlehrer Rein nach seinem in Hannover gehaltenen Vortrage erörtert. Dieselbe Frage behandelte Turninspektor A. Böttcher auf dem Magdeburger Turnlehrertage (siehe No. 25 f. der D. Tztg.). Er empfiehlt zweckmäfsige Einrichtungen zur Vorbildung während der Studienjahre. Einrechnung der Turnstunden in die Pflichtstundenzahl, gleiche Entschädigung wie für wissenschaftliche Überstunden. Die Fachturnlehrer sollen in das Lehrerkollegium eingeordnet und im Gehalte mit den Zeichenlehrern gleichgestellt werden. Der Vortrag ist für Turnlehrer an höheren Schulen wichtig. Über den Vorschlag, *pensionierte Offiziere als Turnlehrer* und Turninspektoren zu verwenden, bringt nach der Münchener Allg. Ztg. die D. Tztg. in No. 42 einen Artikel, der die Ablegung einer Turnlehrer-Prüfung für solche Bewerber unerläfslich findet. Im Sprechsaale von No. 45 wird die Sache weiter behandelt, eingehend aber erst in No. 47 von Dr. E. Lange, Realschuldirektor in Oschatz. Er heifst den Offizier, der mit Liebe zur Jugend und zur Sache den Turnunterricht übernimmt, willkommen. (Siehe auch den Aufsatz von Schröer in No. 48 der D. Tztg.)

In No. 1 der Ak. T. B. Bl. haben Dr. phil. A. Pätzold und cand. theol. A. Hildebrand recht belehrend berichtet über ihre *Turnlehrerprüfung* an der Berliner Turnl. Bild. Anstalt, doch wirkt dabei die Angabe so überaus vieler Litteratur auf den Leser abschreckend. Das ist zu bedauern; aber gewifs liegt hier keine Schuld der Examinatoren vor. Über das Verfahren bei einer Turnlehrerprüfung in *Dresden* ist nach dem „Turner in Sachsen“ von stud. E. Meyer in No. 2 der Ak. T. B. Bl. kurz berichtet.

Mit der Frage: Sind Kandidaten oder Studenten fähig, Turnunterricht zu erteilen? beschäftigt sich in No. 7 der Ak. T. B. Bl. (mit Anschlufs an frühere Aufsätze von Prof. Wunderlich des 11. Jahrg.) cand. phil. Paul Gerber, indem er entschieden die Heranziehung der Kandidaten zum Turnunterricht empfiehlt; freilich soll dann das Seminar- und Probejahr dem auf solche Weise Beschäftigten erlassen werden.

Über die Anstellung von *Schulärzten* hat Chr. Kohlrausch auf dem Turnlehrertage in Magdeburg vorgetragen. Der Wortlaut findet sich in

No. 27 f. der D. Tztg., doch sind die Verhandlungen der Tagung auch als Sonderdruck erschienen.

Ein preufsischer Seminarlehrer hat für das *Turnen bei der zweiten Prüfung* der Volksschullehrer im 9. Heft der Mtsschr. eine schriftliche, praktische und mündliche Prüfung verlangt, damit ermittelt werde, ob ein Prüfling auch für diesen Unterricht befähigt ist. Nicht als ob ein solch umständliches Verfahren neben der Hauptprüfung hergehen solle; er meint vielmehr, es möge bei dieser mitunter auch einmal ein Thema aus der Methodik des Turnens zur schriftlichen Bearbeitung gestellt werden und einzelne Prüflinge sollten eine Lehrprobe im Turnen ablegen. Das ist nicht mehr als billig; aber zweifellos wird in manchen Seminaren auch so verfahren.

Die Beziehungen der *Dresdener Turnlehrerbildungsanstalt* zum Schul- und Vereinsturnen in Sachsen hat M. Zettler in No. 45 f. der D. Tztg. behandelt. Leider gehts dabei ohne scharfe Ausfälle nicht her. Die Anstalt hat im Sept. v. J. ihr 50jähriges Bestehen gefeiert. Dem im 9. Heft der Mtsschr. enthaltenen Programme gemäfs ist das Fest zu allseitiger Befriedigung verlaufen und um so glänzender, da die 20. Hauptversammlung des Sächsischen Turnlehrervereins damit verbunden war. Der Bericht ist im 10. und 11. Heft der Mtsschr. enthalten, ein anderer von Moritz Zettler in No. 29 der D. Tztg.

Wie die Königlich *Bayerische Zentral-Turnlehrer-Bildungsanstalt* zu München endlich zu einem ausreichenden neuen Gebäude gelangt ist, hat der Wirkliche Rat G. H. Weber im 9. Heft der Mtsschr. so deutlich und zugleich anziehend geschildert, dafs die Berliner Lust bekommen müssen, sich an dem Bau ein Muster zu nehmen. Die in Bayern beabsichtigte Einführung einer *Landes-Turninspektion* wird von einem Ungenannten in No. 6 f. der D. Tztg. unter Rückblick auf die schon früher dazu in Turnerkreisen gegebenen Anregungen anerkennend besprochen.

An Böttchers Vortrag über die Turnlehrerfrage in Preufsen knüpft Max Guttmann in Wien in No. 16 der Z. f. T. u. J. Betrachtungen über die *österreichischen* Verhältnisse an. Die *Prüfungsordnung* für das Lehramt im Turnen an österreichischen Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten findet man in No. 2 der Zeitschr. Der Turner. Über die künftige *Stellung der Turnlehrer* hat auch der deutsch-österreichische Mittelschultag zu Wien verhandelt (No. 5 der Z. f. T. u. J.), ebenso der Verein österr. Turnlehrer bei seiner 14. Versammlung in Wien (ebenda No. 9). Hierher gehört auch die Programmarbeit Unberaths in Schäfsburg, Fortsetzung und Schlufs des Programms von 1897/98. Er bespricht eingehend den vom ungarischen Ministerium 1899 herausgegebenen Lehrplan für die Staats-Mittelschulen, soweit dieser die Leibesübungen betrifft. Der Verf. ist mit den neuesten Fachschriften wohl vertraut. Überdies lieferte Beiträge zur körperlichen Erziehung in Österreich für die Z. f. T. u. J. No. 7 ff. Max Guttmann, zunächst eine Übersicht über die neuesten Schriften bietend.

Das *Schweizerische Turnleben* wird in einem Vortrage: Einst und Jetzt, von J. Egg in No. 12 ff. der Schw. Turnz. launig geschildert.

An eigentlichen Lehrbüchern für höhere Lehranstalten ist der Jahrgang nicht reich. Das unter der Mitarbeit von Dr. Wafsmannsdorff, Rakow und Dr Lion entstandene *Merkbüchlein* von Puritz ist nun schon in 12. Auflage erschienen. Lion hat nicht nur die unübertrefflichen Übungsbilder gezeichnet, sondern auch bei der Anordnung und Beschreibung der Übungen wesentlich mitgewirkt. Neu aufgenommen ist das Werfen und zwar Gerwurf, Steinstofsen, Diskuswurf und Schleudern. Das handliche Büchlein hat sich überall eingebürgert, ja unentbehrlich gemacht. Dagegen aufzukommen ist nicht leicht und dennoch ist das von W. Meyer seit 1896 bereits zur 2. Auflage gelangt. Es behandelt ausschliefslich das Gerätturnen. Eine Erklärung turnerischer Ausdrücke ist vorausgeschickt und ein Plan zur Verteilung der Geräte und ihre Reihenfolge im Unterricht der verschiedenen Klassen von Sexta bis Prima. Hierdurch wird dem Lehrer die Aufgabe erleichtert, noch mehr durch die Verteilung der einzelnen Übungen auf die Klassen und innerhalb dieser nach Vierteljahresstufen. Den Schlufs bildet die Angabe von Ermittelungsübungen und eine Wertungstabelle derselben für die Zeugnisse. Die Ausdrucksweise schliefst sich an den amtlichen Leitfaden an, der für die unteren und mittleren Klassen mafsgebend ist. Die Abbildungen sind zwar nicht so gewandt und fliefsend gezeichnet, wie es Lion versteht, lassen aber an Deutlichkeit kaum zu wünschen. Selbstredend wird sich bei der Anwendung des Büchleins an einer Anstalt herausstellen, dafs es nicht für alle Verhältnisse pafst; im ganzen aber hat der Verf. bei den Forderungen die Fähigkeiten der betreffenden Altersstufe richtig geschätzt. Nicht jeder Jahrgang wird erreichen, was hier vorausgesetzt ist, und einzelne Schüler gehen mit ihren Leistungen über die Forderungen des Merkbüchleins hinaus. In der Hand des Vorturners ist es eine vortreffliche Hilfe.

Das *Handbüchlein für Pferdturner* von Schuncke, nach dessen Tode in 2. Aufl. herausgegeben von Paul Erbes, eignet sich nicht allein für Vereine, sondern auch für höhere Schulen und namentlich für die daran bestehenden Schülerturnvereine. Es bietet eine gute Vorschule des Schwingens von den einfachsten Übungsformen an und schreitet bis zu schwierigen Geschwüngen fort. Die 15 Übungsbeispiele von Gesprüngen am Pferde, an Bock und Pferd, am Doppelbocke und Pferde und die Gesellschaftssprünge am Pferde eignen sich sehr zur Vorführung an Schulfesten durch Schüler der oberen Klassen.

Ausführlicher als der 1897 erschienene „Lehrstoff für den Turnunterricht an höheren Lehranstalten“ von Bohn, Kregenow u. a. ist der unter dem Titel *Übungstabellen für das Gerätturnen* von Dr. Gorges, Oberlehrer am Realgymnasium zu Münster i. W., herausgegebene Lehrplan, ursprünglich zur Vorbereitung auf den Vorturner-Unterricht angelegt, später aber unter Mitwirkung mehrerer Fachlehrer ausgearbeitet. Durch einen solchen Lehrplan bleibt die Einheitlichkeit des Unterrichts an einer

Digiti

grofsen Anstalt gewahrt, wenn dieser in der Hand mehrerer Lehrer liegt. Auf die Abbildungen im amtlichen Leitfaden und in Puritz' Merkbüchlein ist nach Bedarf hingewiesen, zur Belehrung der Vorturner, denen die Tabellen zur Hand sein sollen. Wenn diese auch nicht auf jede Anstalt unmittelbar übertragen werden können, so bieten sie doch dem Turnlehrer ein schätzenswertes Muster, wenn er einen Stoffverteilungsplan auszuarbeiten hat.

Der Rittersche *Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht,* behandelnd 1. Bau und Leben des menschlichen Körpers, 2. Geschichte der Gymnastik, 3. Methodik des Turnunterrichts, 4. Einrichtung des Turnplatzes und der Turngeräte, hat sich als ein brauchbares Buch, namentlich für Lehrerseminare, erwiesen. Er liegt jetzt in 4. Auflage vor.

Nach Ansicht des Direktors Stürenberg von der Kreuzschule zu Dresden arten die grofsen *Turnfeste* zu Turnprüfungen aus (D. Tztg. von 1899 No. 27 und Heft 1 der Monatschr.). Er will keinen gleichmachenden Drill, wozu das Massenturnen verleitet, und verwirft die schulmäfsige Befangenheit, die bei einem Turnen um Zensuren entsteht. Hiermit ist zu verbinden der in No. 43 der D. Tztg. gebrachte Artikel von Dr. Rösch in Heidelberg über das *Wettturnen* auf Turnfesten. Dr. R. Gasch empfiehlt in No. 8 f., die *Volksfeste* turnerisch zu gestalten, und schildert dafür als Muster die volkstümliche *Sedanfeier von 1899* in Leipzig. Das *Hamburger Turnfest* ist von einem italienischen Turnlehrer R. Guerra beurteilt worden, dessen Bericht an das Ministerium in No. 40 f. der D. Tztg. wiedergegeben ist. Auf die Geschichte der *Feldbergfeste* kommt Münch aus Hachenburg in No. 33 der D. Tztg. zurück, wo er auch ein lustiges Gedicht von *Friedr. Stoltze* vom Feste des Jahres 1850 bringt.

Für die Veranstaltnng von *Jugendfesten an höheren Schulen* bietet noch immer die gekrönte Preisschrift von N. A. Schröder, Oberlehrer am Gymnasium zu Hadersleben, Anhalt, doch ist sie schon überboten durch F. A. Schmidts *Anleitung zu Wettkämpfen,* die im vor. Jb. beim Erscheinen schon warm empfohlen ist. Die eben erschienene zweite Auflage ist mit sorgfältiger Beachtung aller inzwischen gemachten Erfahrungen und Neuerungen umgearbeitet und bietet den höheren Schulen für Jugendfeste mit Wettübungen bewährte Ratschläge. Die hübsche Ausstattung verdient besonderes Lob.

Dem Berliner *Barrlaufrettspiel um den Bismarckschild* hat P. Gerber im 11. Heft der Mtsschr. einen sehr günstigen Bericht gewidmet, indem er die grofsen Schwierigkeiten, die sich hierbei für die Berechnung des Siegers ergeben, nicht verkennt. Dieselbe Schwierigkeit bespricht in No. 34 der D. Tztg. Dr. Neuendorff aus Ohrdruf. Er rät, statt der Wettspiele Musterspiele vorzuführen. Meinungsverschiedenheiten beim *Barrlauf mit Fahnenraub* bringt A. Böttcher in No. 16 der Z. f. T. u. J. zur Sprache.

Über einen *volkstümlichen Fünfkampf* am Matthiasgymnasium in

Breslau liegt ein Bericht von Dr. Machnig im 10. Heft der Mtsschr. vor, und im folgenden Hefte ein Bericht über einen *Eilbotenlauf* derselben Anstalt. Ein Schülerturnfest zur *Sedanfeier* am Nikolai-Gymnasium in Leipzig ist in No. 23 f. der D. Tztg. von Schütz beschrieben.

Der Jahresbericht des *Kieler Jugendspielvereins* enthält nicht nur den eigentlichen Bericht über das Jahr 1899—1900, sondern auch eine vortreffliche Festrede des Oberlehrers W. Peters von 1893 über die *olympischen Spiele*, woran er eine begeisterte Aufforderung zu Provinzialfesten anschliefst. Das Bedürfnis und der gute Einfluſs der Volksfeste ist wohl begründet und dabei mancher Rat erteilt, den man anderswo brauchen kann. Über das *Bofseln*, ein dem Klootschiefsen verwandtes Spiel in Butjadingen, hat zwar schon Backenkohler in Ellwurden in No. 1 der Tztg. geschrieben und in No. 5 ff. der Ak. T. B. Bl. Kowalewski; W. Peters jedoch in dem Kieler Jahresbericht teilt auch das Bofselreglement für den *Verband Schleswig-Holsteinischer Eisbofsler* mit und liefert eine mathematische Betrachtung des „Wurfes mit Umlauf unter der Hand", die dem Landes-Baumeister Hansen in Kiel zu verdanken ist. Das grofse *Preisbofseln von Eldelak* vom 10.—12. Febr. 1900 wird eingehend geschildert. Mit Spannung folgt man der hübschen Darstellung dieses alten, jetzt neu erstandenen Volksspiels. Auch der Jahresbericht selbst ist interessant und reizt den Leser zur Nacheiferung. Besondere Anerkennung hat bei dem grofsen Spielfeste vom 19. Sept. die Festrede des Rektors Rieper gefunden, deren Wortlaut im Jahresbericht mitgeteilt ist.

Das Fest auf dem *Knivsberge* ist in No. 34 der D. Tztg. geschildert. Möge es weiter gedeihen und die ihm bestimmte hohe vaterländische Aufgabe erfüllen! Siehe Z. f. T. u. J. No. 10. Wie dort der Bericht, so ist auch der über ein *Kölner*, ein *Friedberger* und *Güstrower* Fest von Dr. Schnell verfafst. Das Genauere über diese Feste, wie auch über das in *Siegen*, in *Dresden* und die blühenden *Schleswig-Holsteiner* Feste ist im Jahrbuche des Zentralausschusses zu finden. Hier lieferte auch Prof. Koch eine Übersicht der Wettkämpfe des vergangenen Jahres. Nicht zu übersehen ist das *Braunschweiger* Fest bei Gelegenheit der Sitzung des Zentral-Ausschusses nach Dunkers Bericht in No. 13 der Z. f. T. u. J., begleitet von hübschen Abbildungen. Über die Schleswig-Holsteiner *Bannerkämpfe* siehe No. 18 und 20 der Z. f. T. u. J.

Aus der Zeitschr. für Schulgesundheitspflege hat die D. Tztg. in No. 37 einen Aufsatz von Dr. Frankenburger in Nürnberg über die Frage, ob das *Jugendspiel obligatorisch oder fakultativ* sein müsse, übernommen. Der Verf. entscheidet sich für ersteres, zunächst bei den Volksschulen.

Von den grofsen Fortschritten der Spielbewegung bietet in No. 10 der Z. f. T. u. J. der Bericht Dr. Schnells über das *Altonaer Spielfest* ein Bild und betreffs *Hannovers* der Bericht von A. Chappuzeau im 5. Heft der Mtsschr. So konnte auf die zehn Jahre deutscher *Spiel-*

Digitized by Google

bewegung von Schenckendorff im 6. Heft der Monatsschr. mit Befriedigung zurückblicken. Der Artikel ist auch von den übrigen Fachblättern gebracht.

Im Kreise *Schmalkalden* hat der Landrat Dr. Hagen (10. Heft der Mtsschr.) ein Wettturnen der Volksschulen zum Sedanfeste veranstaltet. Von der Blüte des Jugendspiels in *Krefeld* zeugt wieder der Jahresbericht des dortigen Vereins. Erfreulicherweise ist der vom Vereine gemietete Platz auch den höheren Schulen zur Benutzung freigegeben. In der Rheinprovinz hat sich ein *Spielverband* gebildet, der sein 2. Verbandsfest in Köln feierte (7. Heft der Mtsschr., Bericht von Dr. F. A. Schmidt). Auf dem 1. Deutschen Fufsballtage in Leipzig am 28. Jan. ist ein *Deutscher Fufsballbund* gegründet worden, dem sofort 60 Sportvereine beigetreten sind. Den Vorsitz des Ausschusses hat Prof. Dr. Hueppe in Prag übernommen (Heft 4 der Monatsschr.). Der Turnklub in *Hannover* hat schon seit 4 Jahren für Leibesübungen in freier Luft eine Abteilung eingerichtet, die mit vielem Erfolge thätig ist (9. Heft der Mtsschr.).

Über *Spielkurse* handelt in der Z. f. T. u. J. VIII. No. 21 Hermann in Braunschweig. Der grofse Erfolg dieser dem Zentralausschusse zu verdankenden Einrichtung steht über allem Zweifel. Wie angenehm und erfolgreich ein vom Turninspektor Weidenbusch gebildeter *Spielkursus in Frankfurt a. M.* verlief, hat im 7. Heft der Mtsschr. Zobel geschildert. Über einen Spielkursus für die Lehrlinge *der Kaiserlichen Werft in Kiel* war schon im 8. Jahrbuch (1889) für Volks- und Jugendspiele von W. Peters berichtet; alles findet sich auch im erwähnten Kieler Jahresbericht.

Über das *Cricket-Wettspiel* am 1. Sept. in Braunschweig hat Prof. Koch in No. 15 der Z. f. T. u. J. besonders berichtet; wer es noch nicht kennt, das königliche Spiel, möge aufser den bekannten Spielbüchern No. 34 der D. Tztg. nachschlagen.

Ein neues Spiel für Platz und Halle, die *Grenzwacht*, teilt B. Schubert in No. 34 der Z. f. T. u. J. mit, und gleich dahinter für grofse untere Klassen: *Kettenziehen* oder Einfädeln als Wettspiel.

Freunde des *Faustballspiels* mögen die Änderung beachten, die in den Spielregeln vorgeht, wonach das s. g. Päppeln des Balls wegfallen soll (No. 10 der Z. f. T. u. J.). Das italienische *Pallone-Spiel* wird in No. 7 der D. Tztg. nach einem Aufsatze des „Sports im Bilde“ beschrieben.

Einen sehr bemerkenswerten Vortrag, den Prof. Hueppe im deutschen pädagogischen Verein zu Prag über *die Körperübungen in den Schulen* und *die Anforderungen des modernen Lebens* gehalten hat, findet man im 8. Heft der Monatsschr. Er macht hier besonders auf den noch wenig beachteten Einflufs der Bewegung bei der Ausbildung des Herzens aufmerksam, und dafs hiervon auch das Wachstum der übrigen Organe abhangig ist. Das Hallenturnen wird gerichtet, da es Schwindsucht und Kurzsichtigkeit fördere. Die Anhänger von Spiefs haben das Laufen zu sehr zurückgestellt. Unsere Übungen sollen der besonderen Erscheinungs-

form unseres Körpers entsprechen, der aufrechten Haltung und dem uns wie keinem Geschöpfe eigentümlichen freien Schwunge des Armes. Es sei eine Verirrung von Spiefs gewesen, die Turnstunden zwischen die wissenschaftlichen einzulegen. Werde das Turnen dann intensiv getrieben, so sei der Knabe für wissenschaftliche Arbeit ermüdet; ein schlaffer Turnbetrieb aber sei wertlos. Nur Spiele oder Kürübungen dürften eingelegt werden. Das Gerätturnen sei sehr wirksam, dürfe aber nicht als Selbstzweck gelten. Der Bewegungswert der Ordnungsübungen sei fast Null, der der Freiübungen gering, das Hallenturnen sei möglichst zu beschränken. Wir bedürfen mit Rücksicht auf das zunehmende Stadtleben einer positiv aufbauenden Gesundheitspflege, Übungen, die ins Freie führen (Hueppes Handbuch der Hygiene, Berlin, Hirschwald, 1899), nämlich Spiel und sportliche Übungen im Marsche, Laufen, Springen, Werfen, Ringen, gemischten Sprung, Schwimmen, Rudern, Schlittschuh-, Schneeschuhlaufen, Fechten. Schliefslich wird die Wirkung des Spiels in geistiger und leiblicher Richtung hervorgehoben. Der Vortrag verdient die sorgfältigste Beachtung von Behörden, Schulmännern, Turnern, Eltern — von jedermann. Im 10. Heft hat A. Böttcher einige Bemerkungen zu diesem Vortrage gemacht, indem er im Gerätturnen den Gemeinbetrieb dem Riegenturnen vorzieht und nachweist, dafs man in Hannover nicht alle jene Forderungen Hueppes erfüllen könne. Er warnt vor der Überschätzung des Spiels und den Übertreibungen des Sports und nimmt schliefslich die Turnfeste in Schutz.

Medizinalrat Dr. Dornblüth sucht in No. 1 der D. Tztg. die Ansicht, dafs die Turnstunde nicht zwischen die wissenschaftlichen Stunden gelegt werden dürfen, zu widerlegen. Dagegen hat K. Möller in der Hamburger Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens die freiere Gestaltung des Turnens in den Schulen im Sinne Hueppes entschieden empfohlen (11. Heft der Mtsschr.).

Über das Verhältnis des Spiels zum Turnen veröffentlicht M. Zettler im 2. und 3. Heft der Monatsschr. unter dem Titel *Englischer Spielsport und deutsches Turnspiel* eine Antwort an Dr. Witte auf dessen Aufsatz mit gleichem Titel aus dem vor. Jahrg. der Monatsschr., der auch im Jb. von 1899 besprochen ist. Zu bedauern ist, dafs der Aufsatz persönliche Schärfen enthält. Auch Gustav Möckel in Hamburg wägt das Verhältnis von Spiel, Sport und Turnen ab in No. 7 der Z. f. T. u. J., wird aber in No. 8 von Dr. F. A. Schmidt wegen seiner Übertreibungen getadelt.

Gegen das *Sporttreiben und die Engländerei* ist in No. 7 der D. Tztg. ein Artikel von Lic. E. Bröse gerichtet und von einem Ungenannten in No. 23. Die Sportwettkämpfer können sich, wie z. B. bei einem Leipziger Feste, das den Titel annahm: Deutsche nationale Wettkämpfe, vom Engländertum in Sprache und Kleidung noch nicht lossagen (Heft 1 der Monatsschr.). Im folgenden Hefte wird daher unserm Sport gemäfs seinem ganzen Gebahren der deutsche Charakter abgesprochen. Nur der

englische Sport sei national; bei uns sei der Sport international und wolle es sein, wie in No. 390 der Zeitschr. „Spiel und Sport“ von den Sportleuten verlangt wird. Gegen dieses Unwesen spricht sich auch Dir. Vollert in Vegesack entschieden aus in No. 18 der Z. f. T. u. J.

Über die *Fufsballsprache* hat Dr. Schnell in No. 21 u. 24 der Z. f. T. u. J. geschrieben und das bei uns in Schwung gekommene Kauderwälsch verurteilt; siehe auch Vollerts Aufsatz: Gut Deutsch! in ders. Zsch. IV, 321 ff. Das 5. Heft der Monatsschr. stellt aus Prof. Dungers Aufsatz in der Zeitschr. des allgemeinen deutschen Sprachvereins „Über die Engländerei in der deutschen Sprache“, die fremden Ausdrücke zusammen, die in Spiel und Sport bei uns üblich geworden sind. Noch ist mit Erfolg dagegen zu arbeiten! Das hübsche Netzball- (Tennis-) Spiel z. B. wird einem geradezu unleidlich durch die Nachäfferei des Englischen. Der Aufsatz Dungers ist auch als Flugblatt erschienen. Über fernere Mifshandlung unserer Sprache berichtet mit Hinweisung auf den *Mittweidaer Ballspie'klub* das 7. Heft der Monatsschr.

Im vor. Jb. ist der 1. Teil von Schnells *Ballspielen*, die Schlagballspiele behandelnd, mit Beifall besprochen. Der 2. Teil bringt die *Fufsballspiele* und ist ebenfalls eine ganz vorzügliche Arbeit. Sie ist aus der Praxis hervorgegangen, für die Schnell eine sehr aufmerksame, sichere Beobachtungsgabe hatte und überdies die Fähigkeit, die wechselnden Vorgänge treffend zu schildern. Zudem ist das Buch auf guter historischer Grundlage aufgebaut, da dem Verfasser in der Litteratur schwerlich etwas entging. Namentlich war er in der englischen Litteratur bewandert und hatte das englische Spielleben gründlich studiert. Manches Vorurteil gegen das krafterzeugende Spiel wird durch dieses auch vorzüglich ausgestattete Buch schwinden, besonders wenn der Abschnitt über die Gefährlichkeit des Fufsballs beachtet wird. Denn hier werden Regeln angegeben, bei deren Befolgung die Gefahren des Treffens und Umrennens möglichst wegfallen. Besonders erfreut es, dafs er die englischen Ausdrücke durch deutsche ersetzt. Nun beachte man sie auch!

Vom sittlich-religiösen Standpunkte hat in den „Zeitfragen des christlichen Volkslebens“ O. Gerlach den *Sport* beurteilt. Er nimmt den Begriff im weitesten Sinne und versteht darunter Thätigkeiten, die mit dem Ziele der Erreichung gröfstmöglicher Vollkommenheit ohne äufseren Zweck, lediglich um ihrer selbst willen, als Liebhabereien und zwar mit dem Beigeschmacke einer gewissen Leidenschaft betrieben werden. Ihm gehört die hellenische Gymnastik und das Jahn'sche Turnen so gut zum Sport, wie Rennen, Angeln, Sammeln usw. Er giebt nun zunächst als Geschichte des Sports eine Übersicht der Leibesübungen bei den Persern, Griechen, Römern, Germanen, bei den mittelalterlichen Rittern und Bürgern — eine Arbeit, die als kurze Geschichte des Turnwesens bis GutsMuths gelten könnte. Diesen selbst nennt er nicht — sollte er gemerkt haben, dafs die schöpferische Erziehungsthat der Dessauer und Schnepfenthaler Philanthropen in eine Geschichte des Sports durchaus

nicht pafst? Er springt also auf Jahn über und ist wenigstens so gerecht, bei dessen Wirken den Zweck der Nationalerziehung anzuerkennen. Dafs er die Freiübungen statt des Gerätturnens als den Hauptbestandteil des Jahnschen Turnens bezeichnet, ist wohl ein Druckfehler. Er erkennt auch an, dafs in den Turnvereinen vaterländischer Geist gepflegt wird, während in einer Fufsnote behauptet wird, dafs in Gegenden mit vorwiegender Arbeiterbevölkerung z. B. in der Rhein-Main-Ebene, die Turnvereine Sammelstätten und Werbeplätze der Sozialdemokratie geworden seien. Dies schliefst eine Ungerechtigkeit gegen die deutsche Turnerschaft ein, die von ihren Vereinen alle politischen Bestrebungen abwehrt. Gerlach bezeichnet aber doch die Turnerei als eine Sondererscheinung von geschichtlich gewordener, jedes deutsche Gemüt sympathisch berührender, frisch-fromm-fröhlich-freier Eigenart. Aber er kann sich wieder nicht dazu verstehen, sie vom Sport entschieden zu trennen, sondern ihm ist offenbar, dafs Turnerei und Sport sich vielfach eng berühren. Thatsächlich habe Jahn unserm heutigen Sport den Boden bereiten helfen, indem er mit der Turnerei überhaupt Neigung und Verständnis auch für „brotlose Künste“ in breiten Schichten wieder geweckt habe. Durch diese Behauptung wird die sonst gut gemeinte Schrift wahrhaft entstellt. Der Verf. mufs wohl absolut nichts erfahren haben von der Entschiedenheit, womit die ganze Turnerwelt unter ausdrücklicher Bezugnahme auf ihren verehrten Meister Jahn das Sporttreiben bekämpft. Mit dem Urteile, das der Verf. selbst im Hauptteile seiner Schrift über die Auswüchse des Sportlebens fällt, kann jeder Turner und Schulmann nur einverstanden sein. Es hätte ihm aber nicht zustofsen dürfen, dafs er 1. Tim. 4, 8 als Mifsbilligung der Leibesübung auffafst statt als eine solche der Kasteiung. In der Fufsnote wird er vom Schriftleiter W. schon belehrt. Man mufs aber staunen, dafs der vielgerügte Irrtum immer wieder auflebt. Aber das Urteil des Verfassers über den Sport ist gerecht: der wirkliche Wert eines vernünftig betriebenen Sports soll gelten, aber die sittlichen Schäden des schrankenlosen Sporttreibens müssen ebenso rückhaltlos aufgedeckt werden. Hier findet sich manches treffende Wort. Er fordert mit Recht die berufenen Erzieher auf, die Jugend vor dem Götzen des Sports, vor der Sportfexerei, zu warnen.

Für den sittlichen Geist, der dem Turnen innewohnt, ist es wohl bezeichnend, dafs ein sehr überzeugender Aufsatz von Dr. med. Fock aus Hamburg: Über den gegenwärtigen Stand der Bewegung gegen den *Alkohol*, in No. 7 der Ak. T. B. Bl. Aufnahme fand. Hier sind auch die Vereine angegeben, die gegen die Trinksitten wirken.

Der 9. Jahrgang des *Jahrbuchs für Volks- und Jugendspiele*, geziert mit dem Bildnisse des hochverdienten Vorsitzenden des Zentralausschusses E. von Schenckendorff, bringt unter der Aufschrift „Wehrkraft und Jugenderziehung“, die Berliner Verhandlungen und die Vorträge von Dir. Dr. Lorenz und Dr. med. F. A. Schmidt. Die Erziehung zum Mute wird von Dr. Witte nach Prof. Kochs gleichnamigem Buche behandelt.

Dunker erörtert mit grofser Klarheit und Ruhe die *historischen Grundlagen der deutschen Volksfeste*, indem er voll anerkennt, was die Turnerschaft dafür geleistet hat. Nach dem Muster der Feldbergfeste ist nun schon eine grofse Anzahl anderer *Bergfeste* entstanden; der Krieg 1870/71 erzeugte die Sedanfeste; manche altertümliche Feier ist zu neuem Leben erwacht. Hermanns Vortrag von Königsberg „Über den Einfluſs der Spiele auf die Erstarkung *des weiblichen Geschlechts*", wird im Wortlaute gebracht. Über denselben Gegenstand handelt ein Aufsatz der Turnlehrerin Martha Thurm aus Krefeld. Dr. F. A. Schmidts Vortrag über *Spiel-Vereinigungen* ist gleich wichtig für höhere Schulen, wie für Turnvereine. Des Grafen zu Leiningen statistische Arbeit über die *Spielplätze* läfst einen grofsen Fortschritt der Spielsache in Deutschland erkennen. Oberlehrer Dr. Knörk aus Gr. Lichterfelde fordert die studentischen Vereine zum eifrigen Spielen auf, indem er mit Recht auf die vortrefflichen Wirkungen der Bewegung im Freien hinweist. Der Aufsatz zeugt von der genauen Kenntnis, die der Verfasser vom studentischen Leben besitzt. Diese hat er auch in seiner Schrift „Die Turnerschaften auf deutschen Hochschulen, ihre studentische und nationale Bedeutung", (Leipzig, A. Hoffmann 1898) dargethan. Aufserordentlich anziehend ist, was Dr. F. A. Schmidt über *Volksspiele auf Gotland* berichtet, deren er zwei, das *Pärkspiel* und *Wurfsteinspiel*, zur Einführung empfiehlt. Die Beschreibung ist so anschaulich, dafs danach Versuche an höheren Schulen angestellt werden können. Der Reiz wird erhöht durch das hohe Alter dieser echt deutschen Spiele. Das Wurfsteinspiel ist offenbar der gotische Diskuswurf. Anklänge daran finden sich im Bergischen. Prof. Dr. Koch berichtet über die Fortschritte des *Fufsballspiels* im vor. Jahre und wünscht es unter turnerische Zucht genommen, damit die Engländerei aufhöre. Fräsdorf in Bonn giebt die Leistungen im Laufen, Werfen und Springen des vergangenen Jahres an. Hermann berichtet über den *Eislauf*. Wo *Spielkurse* abgehalten werden, ist aus der Übersicht zu erfahren, die von Schenckendorff aufstellt. Der Bericht über den *Kongrefs in Königsberg* bildet den Schlufs des Jahrbuchs, das mit den vorigen Bänden eine wahre Fundgrube tüchtiger Arbeiten enthält. Mit dem anerkennenden Urteile, das Prof. Böthke darüber in No. 11 der Z. f. T. u. J. fällt, wird jeder Leser einverstanden sein, besonders auch darin, dafs die Aufsätze schlicht und wahr, ohne Ziererei und Schwulst und in gutem Deutsch verfafst sind. Der im vor. Jb. besprochene, sehr verdienstvolle Vortrag von Dir. Dr. Lorenz liegt nun mit Berücksichtigung der neuesten Erfahrungen und Schriften erweitert als Sonderabdruck aus dem IX. Jahrb. des Zentralausschusses vor, ist aber als solcher nicht käuflich.

Über die Zwecke der *Jugendwehr* in Berlin und Spandau bringt in No. 37 der D. Tztg. Generalmajor a. D. Bartels die Berichtigung, sie stehe in keinem Gegensatze zu den Turnvereinen, sondern neben diesen mit teilweise gleichen Zielen. Sie ist eine eigenartige Einzelerscheinung,

die weder mit der Turnerschaft noch mit dem Wehrausschusse Verbindung hat.

Auf dem Kongresse zu Königsberg 1899 wurde ein *Ausschufs zur Förderung der Wehrkraft* gebildet, für den in der Berliner Märzsitzung 1900 der Vorsitzende von Schenckendorff die Arbeitslinien andeutete (Heft 3 der Monatsschr.). Genauer wurde das Arbeitsprogramm bearbeitet vom Direktor Dr. Lorenz aus Quedlinburg in der mehr erwähnten Schrift. In den zu Braunschweig gepflogenen weiteren Verhandlungen (9. Heft der Mtsschr. und No. 37 der D. Tztg.) wurden die Leitsätze aufgestellt, deren wichtigste sind:

1. Allgemeines Ziel des Ausschusses zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung ist es, der Freude unserer Jugend an körperlicher Bethätigung weitere Nahrung zuzuführen und die Neigung insbesondere auf solche Gebiete der Leibesübungen hinzulenken, welche geeignet sind, die Wehrtüchtigkeit zu erhöhen.
2. Den Lehrgang des Turnunterrichts läfst der Wehrausschufs im allgemeinen unberührt; den bisherigen Grundsätzen des Zentralausschusses treu bleibend, richtet er sein Augenmerk in erster Linie auf das Erholungsleben der Schüler. Über diese Grenze hinauszugehen hält er sich nur da für berechtigt, wo offenbare Mängel innerhalb unseres Schulbetriebes zu beseitigen sind.
3. Es wird vor allem der Ausbau solcher Übungsgebiete ins Auge gefafst, die, wie das Turnen, die Turnfahrten, die Spiele, das Schwimmen, an allen Orten und von allen Schülern betrieben werden können. Daneben sind die Übungen zu fördern, welche, wie das Rudern und Bergsteigen, zwar nur an gewissen Orten möglich, aber für die Erziehung zur Mannhaftigkeit überaus wertvoll sind.

Es handelt sich zunächst nur um Einwirkung auf die höheren Schulen. Das Genauere über die Verhandlungen hat das 9. Heft der Mtsschr. gebracht. Zur Bearbeitung der Einzelschriften wurden 9 Aufgaben ausgewählt, obwohl eine weit gröfsere Anzahl von Aufgaben vorgeschlagen war. Wer solche zu bearbeiten Lust hat, kann die Themata bei den Mitgliedern des Ausschusses, bezw. bei Herrn von Schenckendorff erfragen. Hier mögen nur angedeutet werden:

Welche Lehren entnimmt die Schule für ihre Leibesübungen dem modernen Kriege?

Kennzeichnung der Gefahren, die der Wehrkraft drohen.

Inwieweit kann die Schule auch aufserhalb des Turnbetriebes der soldatischen Zucht und Ordnung vorarbeiten?

Inwiefern kann das Schulturnen auf die beim Heere gebräuchlichen Übungen unmittelbar vorbereiten?

Welche Pflichten erwachsen der Schule durch die Verkürzung der Dienstpflicht auf 2 Jahre?

Förderung der Schwimmtüchtigkeit und Schwimmfähigkeit.

Inwieweit ist Fechtunterricht auf unseren höheren Schulen zulässig und wie mufs er gehandhabt werden?

Der Befehl im Turnen und im Heere.

Der Turnlehrermangel und seine Abhilfe.

Der Wert von Gesang und Musik für die Erziehung zur Wehrkraft.

Die Gymnastik der Lunge im Freien und in der Schulstube.

Die Bekämpfung der Kurzsichtigkeit und die Übung der Sehschärfe.

Zum internationalen *Kongrefs für leibliche Erziehung* auf der Pariser Weltausstellung hat das Deutsche Reich keinen amtlichen Vertreter entsandt, aber Dr. Gebhardt aus Berlin ist, wie aus dem Berichte hervorgeht, bei den Verhandlungen zugegen gewesen. Diese betrafen z. B. das Verhältnis der leiblichen zur geistigen Erziehung, Frei- und Gerättübungen, Sport, Spiel und Turnen, Systematik der Leibesübungen, Anwendung des Gesanges und Rhythmus beim Turnen, also die Reigen, Einrichtung der Turnhallen, schwedische Gymnastik im Anschlusse an öffentliche Vorführungen schwedischer Gymnasten, Mädchenturnen, das Turnen der Blinden und Taubstummen, Turnkleidung der Frauen, Korsett und enge Kragen. Über diese und zahlreiche andere Fragen gingen die Meinungen oft weit auseinander. Man ging soweit, für die französischen Turnvereine eine Beeinflussung durch staatliche Turnlehrer zu wünschen, und erörterte ausführlich das Bedürfnis nach einer internationalen Normalschule der Gymnastik, deren Sitz natürlich Paris sein müsse. Dr. Tissié, Inspektor der leiblichen Erziehung an der Akademie zu Bordeaux, besprach sehr günstig ein Werk des Brüsseler Professors Demoor, Sur l'importance du mouvement musculaire au point de vue psychique. Aufser den Pariser Gelehrten haben sich unter anderen eifrig mit Reden beteiligt Direktor Sluys aus Brüssel, Cupérus aus Antwerpen, Chryssafis aus Athen, Yamané aus Tokio, die Turnlehrerinnen Julia King aus Nordamerika und Kauffmann aus Paris. Eine Töchterschule aus Dartford in England hat Übungen vorgeführt. Die Verhandlungen lassen zwar eine strenge Tagesordnung vermissen, haben aber einen reichen Inhalt. Die nächste Versammlung soll 1902 in Genf stattfinden. Für jedes Land wurde ein ständiger Vertreter gewählt, der befugt ist, einen nationalen Ausschufs zu bestimmen, für Frankreich Demeny, der auch für diesen ersten Kongrefs die Hauptarbeit gethan hat, für Deutschland Dr. Gebhardt, England Macdonald Smith, Österreich Lucas, Belgien Fosséprez, Dänemark Krier, Nordamerika Wood, Holland van Aken, Italien Mosso, die Schweiz Mathey-Gentil, Schweden Torngren usw. Den Schlufs des Berichtes bildet ein Verzeichnis der den Mitgliedern übergebenen Schriften. Es wird eine internationale Zeitschrift für leibliche Erziehung gegründet.

Über das von mir bereits im 1. Heft der Monatsschr. für 1901 besprochene Buch von Colozza, *Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels* kann ich mich hier kurz fassen.

Der in der wissenschaftlichen Litteratur sehr belesene Verfasser erklärt das Spiel als eine Verausgabung überflüssigen Kraftvorrats, woraus

wieder ein stärkeres Wachstum des körperlichen wie geistigen Kapitals hervorgeht, und liefert aus dem Leben der höheren Tiere entsprechende Beispiele. Es gewährt eine angenehme Unterhaltung, ihm auf diesem Wege zu folgen.

Das Kind fängt erst zu spielen an, wenn es eine gewisse Entwickelungsstufe erreicht hat. Der Blödsinnige spielt nicht, da seine geistigen Kräfte unthätig bleiben; der Schwachsinnige spielt zwar, aber lärmend, zerstörend, roh. Das kranke Kind hört auf zu spielen, da es keinen Überschufs an Kräften hat. Ist das Kind zu früh an schwere Arbeit genommen, so vergeht ihm die Lust am Spiel, und der Stubenhocker verlernt es, weil er mit Erwachsenen umgeht und unter zu früher Geistesarbeit vorzeitig altert. So auch die Völker. Im 30jährigen Religionskriege und dem allgemeinen Elende wollte dem deutschen Volke das Spiel nicht mehr geraten.

Das Spielalter der Kinder ist voll Heiterkeit und Freude, eine Zeit des Glückes. Ein Kind, das nicht spielt, hat aufgehört, ein Kind zu sein. Daher ist das Spiel so alt wie die Menschheit; aus Resten der Steinzeit, an die der Verfasser erinnert, ist dies zu erkennen.

Aus den vielen Versuchen, die Spiele einzuteilen, werden als die wichtigsten die von GutsMuths und Fröbel hervorgehoben, doch hält der Verfasser dafür, dafs eine strenge und endgiltige Einteilung unerreichbar ist. Wenn nämlich auch bei jedem Spiele ein gewisses Element, z. B. das der Ruhe, der Bewegung, der geistigen oder körperlichen Thätigkeit vorzuherrschen pflegt, so greifen diese Elemente doch vielfach ineinander. Dieser Umstand erschwert die Sonderung der Spiele so sehr, dafs nur von einer gewissen Gruppierung die Rede sein kann.

Die geistige Bedeutung des Spieles stellt der Verfasser mit Recht sehr hoch und es gereicht einem zum Nutzen, seinen Darlegungen zu folgen. Beim Spiele sind die Ursachen oft scheinbar klein, aber die Wirkungen fürs Seelenleben um so gröfser. Die bedeutendsten Pädagogen sind darüber einig. Namentlich hat Locke sehr verständige Ansichten offenbart; dagegen sind die Philanthropen in den Fehler gefallen, die Arbeit zum Spiele zu machen. Sehr hoch stellt Colozza unsern Fröbel. Die Fehler, die man den Fröbelschulen vorzuwerfen hat, sind nicht dem Meister, sondern den unvernünftigen Schülern, besonders den zur mechanischen Nachahmung geneigten Kindergärtnerinnen, als Schuld anzurechnen. Die übelen Erfahrungen, die der Verfasser in manchen italienischen Fröbelschulen gemacht hat, sind auch bei uns nicht selten.

Die auf Grund der psychologischen Darlegung von Colozza aufgestellten Regeln können naturgemäfs für die Praxis nicht erschöpfend sein und bringen unseren Pädagogen eigentlich wenig Neues. Aber das Vernünftige kann nicht oft genug wiederholt werden, und der Verfasser hat eine ansprechende Weise, es zu sagen. Indem er mit Recht gegen den Mifsbrauch der Fröbelschen Gaben sich wendet, wodurch das Spiel oft statt zum Vergnügen, dem Kinde zur Qual wird, legt er das Hauptgewicht auf

Erfindung, freie Selbstbestimmung, Hervortreten der Eigenart. Hier liegt der Schwerpunkt des Buches für die Schulpraxis. Er beklagt es, dafs so viele ungeschickte Lehrer die Wirkungen des Spiels durch unzeitige und falsche Anregungen, Regeln, Dareinfahren, überflüssige Belehrungen beeinträchtigen, mit der Freiheit auch die Begeisterung auslöschen, die kindliche Initiative ausrotten, Automaten abrichten, den Geist abstumpfen.

Das Buch bleibt bei der Ausführung solcher pädagogischer Fingerzeige immer anziehend. Nur über die Bedeutung des Kampfspieles urteilt der Verfasser uns Turnern viel zu engherzig.

An Wiederholungen ist das Buch leider so reich, dafs man dem Verfasser darüber einen Vorwurf nicht erlassen kann. Ohne dem Originale zu nahe zu treten, hätte der Übersetzer das Übel vermindern können.

Ferner machte die Citatenwut einen unangenehmen Eindruck. Mufs man denn immer anführen, immer mit den Worten anderer reden? Ein rechter Autor macht das von Vorgängern Gebotene sich zu eigen und giebt es selbständig wieder, soweit er dies nötig hat. Aber es scheint fast, als sollten Schriftsteller, die sich mit Pädagogik befassen, von dieser ärmlichen und peinlichen Art, Stellen anderer zu bringen, sich nicht loszusagen vermögen. Der Übersetzer hat in recht fliefsender Sprache wiedergegeben, aber seine Arbeit hätte zugleich darin bestehen können, das nicht genügend durchgearbeitete Werk durch angemessene Kürzung gleichmäfsiger zu gestalten.

Das mir ins Schriftenverzeichnis gerückte Spielbuch von E. von Rauch: *Das grofse Buch der Bewegungsspiele,* ist für höhere Schulen nicht geeignet, allenfalls für Töchterschulen.

Festturnplatz-Einrichtungen, ein Aufsatz von O. Faber in No. 26 der D. Tztg., bringt erprobte Vorschriften, die auch auf alle Schulturnplätze angewandt werden können. G. H. Weber berichtet in No. 41 der D. Tztg. über die *Turnhalleneinrichtung* an zwei neuen Volksschulen Münchens, B. Striegler in No. 47 über Leipziger Turnhallen. Einen Ideal-Turnplatz auf der Insel Röm, im Bade *Lakolk,* schildert O. Wedler in No. 29, 33 der D. Tztg. so anziehend, dafs mancher Turner infolgedessen hingereist sein mag. In No. 48 legt er dem dortigen Spiel eine nationale Bedeutung bei. Man kann darüber Genaueres noch erfahren aus Dr. Alfred Pätzolds Aufsatz in No. 8 der Ak. T. B. Bl.: Aus der Nordmark. Über den neuen Spielplatz in *Chemnitz* hat M. Zettler im 6. Heft der Monatsschr. berichtet. Die *Palästra Albertina* in Königsberg, das Werk des edlen Dr. med. et jur. Friedrich Lange, ist von Prof. Dr. Noske in No. 1 f. der D. Tztg. beschrieben worden. Das daselbst gefeierte Sommerfest ist nach den Burschenschaftlichen Blättern in No. 35 der D. Tztg. geschildert; vgl. auch den Artikel in No. 1 der Ak. T. B. Bl. von Cune.

Das Bedürfnis an geeigneten Spielplätzen ist noch immer sehr grofs. Um zu verhüten, dafs die *Bismarcksäulen* veröden und die Weiheflammen verlöschen, wie die ehemaligen Oktoberfeuer, hat Winter in der D. Tztg.

von 1899 den vortrefflichen Vorschlag gemacht, Spielplätze am Fufse der Säulen anzulegen (Heft 1 der Monatsschr.).

Von einem schweizerischen *Schwingfeste* giebt die Schilderung des in Appenzell gefeierten in No. 35 der D. Tztg. ein lebendiges Bild. Wegen des *eidgenössischen Turnfestes* in Chaux de Fonds sei auf den Bericht des Gymnasialturnlehrers Geiger in No. 17 der Z. f. T. u. J. hingewiesen.

Das Buch: *Griechisch-römischer Ringkampf*, ist mit Abbildungen ausgestattet, die nicht ganz übel sind, gehört aber nicht in höhere Schulen, sondern etwa in die Hand von Berufsathleten. Fort damit, schon wegen der bedenklichen Anzeigen, die das Verlagsunternehmen kennzeichnen!

Ein treffendes Bild aus dem Schülervereinsleben liefert Prof. Wickenhagen in No. 3 ff. der Z. f. T. u. J. unter dem Titel: Der Rendsburger *Primaner-Ruderklub* 1880—1900, indem er ausgeht von dem Aufsehen, das die Pilgersche Schrift über das Gymnasialverbindungswesen (Berlin, Weidmann 1879) erregte. Jene Schrift gab an den meisten Anstalten den Anlafs zur Gründung der Schüler-Turnvereine usw. Der Schluts in No. 6 bietet eine anziehende Schilderung der erziehlichen Bedeutung des Ruderns. Der Verfasser wünscht dessen Aufnahme in die Turnlehrerbildungsanstalten, zum wenigsten als fakultatives Fach. Angeregt durch diesen Bericht ist der von E. Küchler über die Ruderabteilung für Schüler höherer Lehranstalten des *Dresdener* Rudervereins in No. 19 ders. Z. Auch hier wird der den Geist und Körper stärkende Einflufs des Ruderns gepriesen.

Nicht einen sportlichen, sondern einen turnerischen Charakter hat das jährlich gegen Ende Juni auf der Dahme stattfindende *Dauerrudern* Berliner Turnvereine, woran auch die akademischen Turnvereine teilnehmen, um den Eichenkranz zu erringen. Vom Rudern des ak. Turnvereins in *Greifswald* erzählt stud. phil. P. Kühl in No. 1 der Ak. T. B. Bl., von demselben Feste in *Kiel* cand. chem. Sieden in No. 4.

Die Berliner Turnlehrer halten vernünftigerweise das *Schwimmen* für einen Zweig des Turnens, und nach Heft 2 der Monatsschr. kommt die *Turnvereinigung Berliner Lehrer* den Schwimmvereinen bereitwilligst zu Hilfe dadurch, dafs sie auf den Vortrag von G. Hax „Über die dem Turnlehrer gebührende Sorge für Schwimmunterricht“ beschlofs, den Berliner Magistrat um Vermehrung und Verbesserung der Schwimmanstalten zu bitten. Über die Bedeutung der Schwimmvereine habe ich mich bei der Frankfurter Tagung geäufsert. Der Jahresbericht des Hamburger Schwimmverbandes brachte den Wortlaut: „Edel ist Ihre Aufgabe, denn sie ist eine That der Nächstenliebe, und grofs, denn sie soll die heranwachsende deutsche Jugend bilden, gröfser aber wird sie noch dadurch, dafs Sie auch bestrebt sind, für die Frauen und Mädchen gute Schwimmhallen und Bäder zu schaffen; nützlich ist das Schwimmen, denn die Thatkraft des Menschen wird dadurch gestählt und der Mann zur Selbständigkeit den Elementen gegenüber erzogen; auch dem Vaterlande

gereicht Ihre Aufgabe zum Vorteil, da durch die herabgesetzte Dienstzeit beim Militär nicht mehr die erforderliche Zeit zum Schwimm-Unterricht vorhanden ist. Bei der modernen Kriegführung ist aber diejenige Truppe im Vorteil, die auch Flufsübergänge mit Leichtigkeit bewirken kann. Aus diesen Gründen besitzen Sie die Sympathie unserer Behörden."

Sehr beachtenswert ist der kurze Aufsatz von Dr. von Kobilinski in Königsberg i. Pr.: Über die Verwertung *des Schwimmlehrer-Zeugnisses*. Es erscheint danach unbedingt nötig, von den an Schwimmanstalten beschäftigten Aufsehern eine Fachprüfung zu verlangen.

Die in Berlin gegründete Deutsche Gesellschaft für Volksbäder hat sich das Ziel gesetzt, jedem Deutschen Gelegenheit zu bieten zu einem mindestens wöchentlichen Bade, und veröffentlicht in ihren vierteljährlich erscheinenden Heften Berichte und Pläne über Volksbäder, woraus manches Wichtige für das höhere Schulwesen zu entnehmen ist. Möge es der Gesellschaft gelingen, den Sinn für Reinlichkeit in die weitesten Kreise zu tragen; denn es giebt noch immer Leute genug, die die Wohlthat eines Bades niemals erfahren und die selbst die sich in unseren Flüssen und Bächen an so vielen Orten darbietende Gelegenheit ihr ganzes Leben hindurch nicht benutzen.

Im 2. Hefte wird von dem Berliner Augenarzt Dr. Max Maschke aus seinem in der Medizinischen Wochenschr. 22, 1900 veröffentlichten Vortrage Über *die Ansteckungsgefahr der Schwimmbassins* der Satz gebracht: „Schwimmbäder in offenen Flufsläufen sind an sich das Ideale, haben den Vorteil des ständig strömenden Wassers, des besseren Luftverkehrs und der besseren Belichtung." Aber wie wenig benutzt unser Volk im Gebirge die Bäche, wo so mancher Kolk ein solch ideales Bad bietet! Deshalb ist das von den Schwimmvereinen gegebene Beispiel so hoch anzuschlagen.

Das 3. Heft bringt das Preisausschreiben der Gesellschaft und seine Ergebnisse, Entwurfsbeispiele von F. Kritzler, Regierungsbaumeister, damit es den Architekten und Ingenieuren erleichtert werde, die *Pläne und Einrichtungen für Volksbäder* zweckmäfsig zu gestalten. Material in Fülle bietet sich hier.

Im 4. Heft findet sich die von Dr. E. Hirschberg bearbeitete amtliche Statistik über den jetzigen Stand *des Volksbadewesens* in Deutschland. Es handelt sich dabei aber wesentlich um die Warmbäder. Hoffen wir, dafs nach 10 Jahren bei der Wiederholung der Ermittelungen auch das Schwimmen berücksichtigt wird, nicht nur die Zahl der Schwimmbecken.

Ladebecks *Schwimmschule* ist in der 6. Auflage wesentlich bereichert worden durch die Einleitung über den gesundheitlichen Wert des Badens und Schwimmens, sowie durch die Hauptregeln von Dr. F. A. Schmidt, der es unvergleichlich versteht, die Ergebnisse der Wissenschaft gemeinverständlich darzustellen. Die Ausstattung des Büchleins ist sehr hübsch. Der Besitzer von C. Eulers Schwimmbuch wird aber wenig wesentlich Neues darin finden.

Vom *Wasserspringen* handelt lehrreich in No. 25 der D. Tztg. der Frankfurter Turnlehrer C. Böcker. Er spricht sich entschieden dafür aus, dafs die Jugend möglichst früh schwimmen lernen möge. Die vom Deutschen Schwimmverbande 1892 angenommene *Sprungtabelle* findet sich im *Jahrbuch* des Verbandes der 8 Hamburger Schwimmvereine von 1901.

Durch die Beschlüsse der Tagung in Frankfurt a. M. ist im *Deutschen Schwimmverbande* eine Spaltung eingetreten. Die Vereine des Westens sind mehr der turnerischen Richtung zugethan und finden die Verteilung von Medaillen an die Sieger unleidlich. Die sportlich gerichteten Vereine des Verbandes glauben dagegen dieses Zugmittels nicht entbehren zu können. Siehe m. Bericht über den Verbandstag im 5. Heft der Monatsschr., und über ein Schwimmfest der *Deutschen Schwimmerschaft* in Köln den Bericht von Dr. F. A. Schmidt im 7. Heft ders. Zeitschr. Das früher „Westdeutsche“ hat sich in ein „Deutsches Schwimmerblatt“ verwandelt als das Verbandsblatt der *Deutschen Schwimmerschaft*, deren Vorort Elberfeld ist. Die Deutsche Turnerschaft soll ihr Vorbild sein, dem Sportwesen hält sie sich fern. Die zugehörigen Gaue sind: Rheingau, Ruhrgau, Bergischer Gau, Wupperthaler Gau, im ganzen 19 Vereine mit 1855 Mitgliedern. Man erstrebt die Gemeinschaft mit dem Westfälischen Verbande und sucht Anschlufs an den Verband des Königreichs Sachsen, der wie die genannten infolge jenes Beschlusses des „Deutschen Schwimmverbandes“ aus dem „Deutschen Schwimmverbande“, dessen amtliches Blatt der *Schwimmsport*, ausgetreten ist.

Über die *Geschichte des Schwimmens und seine augenblickliche Verbreitung* handelt Dr. Burgafs in No. 30 ff. der D. Tztg. Siehe auch dessen Rede zum 1. deutschen Schwimmfeste in Elberfeld in No. 41. Das *Schwimmen als Unterrichtsfach* behandelt in No. 3 der Z. f. T. u. J. M. Marx in Hamburg.

Es war nur ein kleiner Artikel in No. 3 der D. Tztg., womit Cl. Rappolt aus Traunstein die Turner auffordert, sich selbst des Schwimmens anzunehmen, und die turnende Jugend nicht in die Schwimmvereine zu treiben. Er hat Recht, dieses Versäumnis vieler Turner zu verurteilen. Der Dresdener Turnlehrer-Verein hat mit seinem 1899 eingerichteten *unentgeltlichen Schwimmunterricht* für Bezirksschüler auch im vergangenen Jahre Erfolg gehabt (12. Heft der Mtsschr.). Weniger Erfolg, aber doch die Anfänge, sind in *Lübeck* (siehe V. Jahresbericht) gemacht. Über die günstigen Ergebnisse des Schwimmens als des Turnens im Wasser an den *Hamburger* Volksschulen hat Schulinspektor Fricke nach dem im 11. Hefte der Mtsschr. gebrachten Berichte des Nordalbingischen Turnlehrertages vorgetragen. Die bei dieser Gelegenheit stattgehabte Vorführung der Jugendabteilungen kann für unsere Schwimmvereine, wenn sie die Methode des Schwimmunterrichts zeigen wollen, als Muster gelten. An den Volksschulen *Elberfelds* wird bereits seit einigen Jahren ein Probeschwimmen vom Stadtschulrat Dr. Boodstein abgehalten (9. Heft der Mtsschr.).

Der Schwimmwart des Berliner Schwimmbundes, Fr. Drömer, hat die Regeln des beliebten *Wasserballspiels*, die 1898 von Baer aufgestellt waren, genauer bestimmt. Die vorgenommenen Änderungen hat er in No. 8 des Schwimmsports vom 16. April d. J. mit den bisher gemachten und von ihm scharf beobachteten Erfahrungen einleuchtend begründet. Auf das Wasserballspiel im freien Wasser ist gebührend Rücksicht genommen, so dafs sich die Anleitung auch für Lehranstalten kleinerer Städte, denen keine geschlossene Schwimmanstalten zur Verfügung stehen, vortrefflich eignet. Das sehr unterhaltende Spiel verdient überall eingeführt zu werden, da es die Schwimmfähigkeit und Schwimmlust aufserordentlich steigert. Der Fortschritt dieser Regeln besteht darin, dafs nicht mehr mit dem Ball in der hochgehobenen Hand geschwommen werden darf und die Richter entlastet sind. Durch Ersteres, dafs nämlich der Ball nach dem Emporheben sofort weiter geworfen werden mufs, wird ein gutes Zusammenspiel der Mannschaft für die Entscheidung mafsgebend, durch das Zweite ist eine bessere und genauere Beobachtung des Spiels ermöglicht, so dafs selbst bei wenig geübten Mannschaften ein gutes Zusammenspiel leichter herbeizuführen ist. Erfreulich ist, dafs der Verfasser sich von den englischen Ausdrücken losgesagt hat; nur der Starter besteht noch. Möchte doch, wie ein treuer Freund der Schwimmvereine, Rechnungsrat Kallenbach in Breslau, Verfasser eines Schwimmliederbuches, rät, das Wort Sport, sportlich usw. aus der Schwimmersprache ganz entfernt werden. In dem von ihm verfafsten Handbuche der Schwimmkunst von 1898 hat er gezeigt, dafs man des Wortes gut entraten kann. Bis heute sind, wie er schreibt, noch nicht zwei Menschen gefunden, die dem Begriffe Sport gleichen Sinn beilegen.

Für *Wanderungen* erteilt ein „Alter vom Berge“ in No. 38 der D. Tztg. treffliche Ratschläge. Eine weit ausgedehnte Reise des Lyceums II zu Hannover wird im 11. Heft der Mtsschr. von C. Thiele geschildert. Mit dem Rufe: Auf die Berge! richtete Dr. F. Mero in der Zeitschr. „Die Woche“ No. 24 an die Stubenhocker ein Mahnwort, das auch die Schweiz. Monatsbl. in No. 6 aufgenommen haben. Dafs man aber nicht gar zu weit reisen solle, mag man sich raten lassen von der äufserst anziehenden, bisweilen herzbewegenden Erzählung des Gymnasiallehrers P. Kramer in Öls, eines Herren vom A. T. V. *Mein chilenisches Abenteuer*, die sich in No. 2 ff. der Ak. T. B. Bl. findet. Es ist eine dringende Warnung für deutsche Lehrer vor dem Auslande.

Der *Eislauf* wird den Turnern in No. 7 und 49 der D. Tztg. dringend empfohlen; in Kiel hat sich, wie W. Peters im erwähnten Jahresberichte mitteilt, ein *Eislaufverein* gebildet, wie solche auch schon anderswo, z. B. in Berlin, bestehen. Die Radfahrbahnen werden in Kiel in Eisbahnen umgewandelt. Die Erfahrungen, die man mit der Berieselung gemacht hat, sind im Kieler Jahresberichte mitgeteilt.

Digitized by Google

II. Schulgesundheitspflege.

Den Eltern und Lehrern bietet der Oberarzt Dr. Lobedank ein Buch über die *Gesundheitspflege des schulpflichtigen Alters*, indem er erstere auffordert, nicht leichtfertig den allenthalben gegen die Schule erhobenen Anschuldigungen beizustimmen, sondern selbst den dem Hause vorbehaltenen Teil der Erziehung nach den Anforderungen einer vernunftgemäfsen Gesundheitslehre zu gestalten. Fast die Hälfte des in schlichter und leicht verständlicher Sprache verfafsten Buches ist den Krankheiten und anderen nicht regelrechten Zuständen des jugendlichen Alters gewidmet, besonders auch den Infektionskrankheiten, deren Verheerungen so manche Familie zu beweinen hat. Von dem vernünftigen Grundsatze ausgehend, dafs die allseitig anerkannten Errungenschaften der Gesundheitslehre nicht Sondergut der Ärzte bleiben, sondern Gemeingut aller Menschen werden sollen, giebt er zur Verhütung der Krankheiten Mafsregeln an, weist aber bezüglich der Heilung stets an den Arzt. Sehr genau wird dem Lehrer das Verhalten vorgezeichnet für den Fall, dafs eine ansteckende Krankheit in seiner Schule oder Familie auftritt. Besonders eingehend wird gelehrt, wie nötig peinlichste Reinlichkeit nach jeder Richtung ist. Masern, Röteln, Scharlach, Diphtherie, Blattern, Rotlauf, Tuberkulose, Keuchhusten, Genickstarre, Mumps, Grippe, auch Läusesucht und Krätze werden eingehend besprochen. Zur Verhütung der Skoliose empfiehlt der Verfasser unter anderm auch die Steilschrift. Der Pflege des Auges ist ein besonderer Abschnitt gewidmet; auch Geisteskrankheiten werden besprochen, Schwachsinn, moralisches Irresein, ferner Fallsucht, Hysterie und Veitstanz, Krankheiten der Ohren, der Nase und des Mundes, endlich Zahnpflege. Der II. Teil behandelt die Gesundheitspflege der Schularbeit, z. B. die Bedingungen der Aufnahme in die Schule und die Bemessung des Lernstoffs für die Altersstufen. Bei der Prüfung der dem Gedächtnisse zuzumutenden Arbeit bestreitet der Verfasser die weit verbreitete Meinung, dafs man durch Memorieren das Gedächtnis stärken, den Geist bilden könne. Wo das Interesse fehle, sei alle Mühe fruchtlos, ja von Nachteil. Sehr vernünftig urteilt der Verf. über die Überbürdungsklage, häusliche Aufgaben, Musikunterricht, Zeitdauer der Lektionen, Schuldisziplin, Strafe, über den Druck, den Extemporalien, Prüfungen, Versetzung auf das kindliche Gemüt ausüben. Der III. Teil behandelt die körperliche Ernährung der Schuljugend. Der Vegetarianismus wird verurteilt, wenngleich die Möglichkeit einer solchen Ernährung zugegeben wird. Für die Jugend sei sie unzulässig. Der Alkohol wird entschieden verworfen und der Verfasser empfiehlt, die heranwachsenden jungen Leute über dessen Schädlichkeit zu unterrichten. Es folgen noch Abschnitte über Kleidung, Leibesübungen, die Luft im Schulzimmer und die Subsellien. Es ist allem Anscheine nach kaum etwas Wesentliches übergangen. Der Verfasser vermeidet möglichst schwierige technische

Ausdrücke und versteht es, seine Belehrungen dem Verständnisse des Lesers anzupassen. Bei der Beschreibung der Kinderkrankheiten giebt er nicht, wie die bekannten Krankenbücher, allerlei Heilmittel an, die zur Kurpfuscherei verleiten, sondern leitet Lehrer und Eltern zur Beobachtung der Erscheinungsformen an und rät zur Anzeige, damit das Übel sachverständig und rechtzeitig bekämpft und seine Verbreitung verhütet werde. Das Buch beschränkt sich keineswegs auf die Volksschule, sondern berücksichtigt gleichmäfsig die höheren Schulen. Es wird besonders auch den Seminaren willkommen sein, da es das Mafs des Wissenswerten nicht überschreitet und stets den richtigen Ton trifft.

Anziehend und gehaltreich ist der Vortrag des Prager Privatdozenten Dr. Pick mit der Aufschrift *Sport und Gesundheit* und dem Schlusse: Sport bringt Gesundheit. Letzteres gilt aber, wie vorher überzeugend nachgewiesen ist, nur dann, wenn Leistungsfähigkeit und Anstrengung im richtigen Verhältnisse zu einander stehen und alle Übertreibung vermieden wird. Unter dieser Bedingung ist eine solche Wiederbelebung uralten Brauches, wie sie im Sport uns gegeben ist, mit Freuden zu begrüfsen, denn sie ist eine naturgemäfse Reaktion gegen die nervöse Hast unseres Erwerbslebens und gegen die Übel des Grofsstadtlebens. Der nachgewiesene Rückgang unserer Militärtauglichkeit mufs besonders bedenklich machen. Im Sport bietet sich ein wirksames Mittel zur Volksgesundung dar. Der Verfasser nimmt den Begriff des Sportes sehr weit als Ausdruck für persönliche körperliche Leistungen jedweder Art, begreift also auch das Turnen ein. Für die Beurteilung der einzelnen Sportarten schafft er sich eine Grundlage, indem er für den Leser recht faſslich die Wirkungen der einzelnen Übungen auf Muskel, Herz und Lunge erklärt. Über die Ermüdungsformen, die Steigerung der Leistungsfähigkeit, die Herzthätigkeit, die Fassungskraft der Lungen, Stoffwechsel, Widerstandskraft und die Grundbedingungen rechten Wohlbefindens findet man sich in ansprechender Form belehrt und anderseits gewarnt vor der Überanstrengung, deren Folgen namentlich Lungenblähung, Katarrhe, Herzdehnung, Gefäfszerreifsung und Nervenerschöpfung sein können. Auch die Wirkungen des mafsvollen Sports auf den Charakter durch Selbstbeherrschung, erhöhte Selbständigkeit und Weckung des Mutes, auf den Geist durch Wachsamkeit, rasches Zugreifen, Beobachtung der Regeln, auf das Gemüt durch Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Geschäfts- und Berufszwange, durch die Erleichterung des geselligen Verkehrs und das fröhliche Treiben werden anziehend geschildert. Die sich dann folgerecht ergebende Charakteristik der einzelnen Sportarten wird allgemeinen Beifall finden; selbst die Turner werden damit zufrieden sein. Besonders eingehend wird das Radeln beurteilt.

Von dem Universitätsprofessor Dr. Frentzel sind über *Ernährung* sechs Vorträge 1899 in den volkstümlichen Kursen zu Berlin gehalten; sie liegen nach dem Stenogramm ausgearbeitet vor. Für volkstümliche Darstellung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse können sie als Muster

Digitized by Google

gelten. Selbstredend sind die neuesten Forschungen zu Grunde gelegt. Die Untersuchungen werden möglichst beim Vortrage selbst vorgenommen oder deren Methode wird anschaulich geschildert. Die vier ersten Vorträge sind vorwiegend theoretischen Charakters, die zwei letzten um so interessanter durch die Folgerungen für das praktische Leben. Die Sprache ist schlicht, niemals von gelehrter Breite, immer so lebendig, dafs man sich in die Vortragsstunde selbst versetzt fühlt und sich über die Fortschritte freut, die in der Lehrweise in Universitätskreisen gemacht sind. Möge man sich danach bei öffentlichen Vorträgen und in höheren Schulen richten.

Im 1. Heft der Monatsschr. für das Turnwesen hat Schröer einen Aufsatz über *hygienische Schulreform* veröffentlicht, worin namentlich die Bedeutung der Ermüdungsmessungen von Dr. Griesbach (Hygienische Schulreform, Hamburg 1899) und deren Ergebnis, dafs gymnastische Übungen niemals zwischen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden liegen sollen, besprochen wird. Schröer hält die Untersuchungen nicht für beweiskräftig genug, um daraus eine so wichtige Folgerung zu ziehen, und setzt ihnen die Ansichten anderer bedeutender Pädagogen entgegen. Nur das Übermafs der Anstrengung sei schädlich. Das von Griesbach empfohlene Massenturnen an den Nachmittagen werde einem Rückschritte gleichkommen, sowohl in pädagogischer, wie gesundheitlicher Richtung. Schliefslich macht Schröer selbst Vorschläge zur Verbesserung des Schulturnens, da er sich mit Dr. Griesbach in der Forderung einer hygienischen Schulreform eins weifs.

Höchst anregend ist die Schrift des Berliner Arztes Dr. Theodor Benda *Nervenhygiene und Schule.* Der Gedankengang ist: die herrschende Nervenschwäche ist nicht nur durch das Grofsstadtleben, sondern auch durch die Schule herbeigeführt. Eine Erscheinungsform der Schülernervosität ist der häufige Schulkopfschmerz. Die geistige Überbürdung, wovor schon im Altertum gewarnt wurde, besteht im heutigen Schulwesen thatsächlich. Es giebt eine Überanstrengung des Erkenntnisvermögens, des Körpers und des Gemüts. Über die erstere wird längst geklagt. Es ist unverantwortlich, angestrengte und lange dauernde Aufmerksamkeit von der Jugend für Dinge zu verlangen, wofür sie kein Interesse hat. Die körperliche Übermüdung entsteht durch die schlechte Schulluft, durch Überladung des Blutes mit Ermüdungsstoffen, den Sitzzwang, schwache Atmung, Turnen in staubiger Halle, weiten Schulweg, Verkürzung des Schlafes, Hast beim Frühstück und Mittagessen usw. Die Gemütsanstrengung, deren Bedeutung Eltern und Lehrer meist unterschätzen, entsteht besonders durch Strafen oder deren Androhung. Diese verfehlen in den meisten Fällen ihre Wirkung, haben aber gerade für den strebsamen Schüler schlimme Folgen. Denn dieser empfindet zum grofsen Schaden für seine körperliche und geistige Gesundheit schwer die psychische Zucht, womit das Schulleben ihn belastet. Noch stärker peinigt der Ehrgeiz, den die Eltern und Lehrer eifrigst anregen durch Wettkämpfe im Rechnen,

Extemporalien u. ä. Hochmut, Neid, Mifsgunst, Schadenfreude, Streber- und Denunziantentum sind die Folgen solch jesuitischer Ämulation. Der Jugend wird das Leben verdüstert durch geistige Vergewaltigung, rücksichtslose Bevormundung und einen Terrorismus, der stets mit einer moralischen Hetzpeitsche dareinfährt. Geistige Arbeit aber, mit Gemütserregung verbunden, ist sehr schädlich und der oberste Grundsatz der Schule sollte doch sein: nil nocere!

Nachdem der Verfasser ergreifend diese Übelstände geschildert hat, schlägt er zu deren Beseitigung eine gründliche Reform vor, die hauptsächlich darin besteht, nicht überflüssiges Wissen einzuprägen, sondern den Wissenstrieb anzuregen, also Herabsetzung der Lehrziele in allen Fächern und Verminderung der Fächer überhaupt, Fachsystem statt des Klassensystems, Verkürzung der Schulzeit, Mittwoch freier Tag, Beseitigung der Examina. Aufserdem müsse die Aufnahme beschränkt werden auf wirklich Begabte.

Das mit warmem Interesse und grofsem Fleifse verfafste Buch verdient eine sorgfältige Beachtung bei den Schulmännern. Mögen die organisatorischen Vorschläge auch schwerlich zu verwirklichen sein, für den einzelnen Lehrer finden sich hier viele Fingerzeige über die Behandlung der Jugend.

In der Jubiläumsschrift der Berliner *Taubstummenschule* von Dir. A. Gutzmann ist für weitere Kreise besonders interessant, was über die Wirkung der Externateinrichtung gesagt ist. Die Kinder werden, indem sie im Familien- und öffentlichen Verkehr bleiben, zur Selbständigkeit erzogen. Unglücksfälle taubstummer Kinder auf der Strafsenbahn sind nie vorgekommen; die Schaffner und Fahrgäste nehmen sich der Kinder aufs Freundlichste an. Auch die Krankheiten, woraus die Taubheit entsteht, sind statistisch angegeben; auf Erblichkeit sind $7^2/_3$ % zurückführen. Die Lautsprache und das Turnen wirken sehr günstig auf die Gesundheit der Taubstummen. An ersterer hält die Anstalt fest, obwohl später die Taubstummen unter sich am liebsten durch Gebärden verkehren. Die Leistungen der Schule in der lautsprachlichen Verkehrsfähigkeit sind immer mehr gestiegen. Die neuerdings empfohlenen Hörübungen haben keinen Erfolg gehabt.

Der Verfasser des in Königsberg i. Pr. verlegten „Katechismus der Gesundheitslehre für die Schule“, Oberlehrer Franz Trzoska, bietet in seinem Schriftchen *Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten*, eine Fülle von Stoff zur Anknüpfung an den naturwissenschaftlichen Unterricht von der Sexta bis zur Sekunda und zur gelegentlichen Verwendung bei jeglichem Unterricht und im Verkehr mit den Schülern. Die Zusammenstellung nach der Altersstufe und die Anordnung für die einzelne Klasse ist wohl überlegt und begründet; doch hebt der Verf. ausdrücklich hervor, dafs er weit entfernt sei, für die betreffenden Belehrungen bindende Vorschriften zu erteilen. Zur Ordnung, Reinlichkeit und zum Mafshalten, als allgemein verbindlichen Sittenvorschriften der

Digitized by Google

Lebenskunst, biete sich auf allen Stufen Gelegenheit, die unablässig zu benutzen sei. Die neueren Forschungen über die pflanzlichen Schmarotzer der Menschen seien jetzt wichtiger als z. B. die Kenntnis mancher Krankheiten der Nutzpflanzen, worüber man schon in der Volksschule den Kindern vortrage. Bei den Belehrungen sei die sittliche Anregung niemals zu unterlassen, sie bilde das eigentliche Ziel. Bei der Lehre von den Genufsmitteln sei besonders zu warnen vor jeglicher Mafslosigkeit: einer mäfsigen, sogar kargen Lebensweise folge ein hohes Alter. Derartige und manche andere vom Verf. genauer bezeichnete Belehrungen können schon in den unteren Klassen erteilt werden, ehe in Obertertia, wie es vorgeschrieben ist, die Gesundheitslehre an die vom menschlichen Körper angeknüpft wird. Bei diesem letzteren Unterricht müsse man sich sorgsam hüten vor den vielen Einzelheiten in der Knochen-, Muskel-, Bänderlehre, die der Wissenschaft vorbehalten bleiben müssen und für den Gymnasiasten ein durchaus unfruchtbares Wissen bedeuten. Alles müsse in stetem Zusammenhange mit den täglichen Erfahrungen gehalten und namentlich müsse vor Schädigung der Organe gewarnt werden. Die Hautpflege sei sehr zu empfehlen, ihre Notwendigkeit besonders mit der Verhütung von Erkältungen zu begründen. Ernährung, Verdauung, Alkoholgenufs seien für diese Stufe äufserst wichtige Kapitel. Über die Sorge für Atmung reiner Luft, das Blut, die Temperatur, die Herzthätigkeit, Nervenstörung, Schlaf, Pflege der Sinne, besonders des Auges und Ohres, Musikpflege, Kehlkopfhygiene, Geheimmittel giebt der Verf. treffliche Fingerzeige, durch deren Beachtung man in diesem Unterricht unendlich viel Gutes an der Jugend thun kann. Wegen der grofsen Bedeutung, die diesen Belehrungen für das ganze Leben beizulegen sei, dürfen sie auch mit der Obertertia nicht abschliefsen. Der Sekundaner sei z. B. noch über Gifte, besonders die metallischen, über Gase, über wichtige Teile der Gewerbehygiene zu unterrichten, alles in ungezwungenem Anschlusse an den physikalischen Unterricht, an Mineralogie, Chemie usw. Aus diesen Fächern selbst könne vielleicht manches gestrichen werden, das nur totes Wissen bleibe, dafür aber Wichtiges aus der Volkswirtschaftslehre eingelegt werden. Ja selbst in Obersekunda dürfe man mit derartigen Belehrungen nicht schroff abschliefsen. Es bleibe noch immer übrig die Bekämpfung des in den mannigfaltigsten Formen überall umherschleichenden Aberglaubens. Der Leser empfängt, wo immer nur er das Buch aufschlägt, nützliche Anregung zur Arbeit an der Jugend, damit sie an den vielen Thorheiten, denen der Ungewarnte so leicht anheimfällt, klug und sittlich stark vorübergehe.

Im Jb. XI (1896) hat C. Euler die von Dr. Kotelmann gegründete und von Dr. Erisman mit grofser Sorgfalt redigierte *Zeitschrift für Gesundheitspflege* mit verdienter Anerkennung genannt. Der 13. Band bringt unter den Originalabhandlungen in No. 1 eine kurze Belehrung über die ansteckenden Krankheiten in den Schulen von Dr. Ignaz Steinhardt, städtischem Schularzt in Nürnberg. Zur Verhütung ihrer Ver-

Digitized by Google

breitung wird die Anzeigepflicht der Eltern, die Ausscheidung der angesteckten Kinder und die Fernhaltung der Rekonvaleszenten besprochen, besonders mit Bezug auf die häufigsten Krankheiten, nämlich Diphtherie, Scharlach, Masern und Keuchhusten. Für jede dieser Krankheiten bietet der erfahrene Kinderarzt genaue Ratschläge betreffs des Verhaltens der Lehrer. In No. 3 ist Genaueres mitgeteilt über den unter I erwähnten Pariser Kongrefs für körperliche Erziehung, dessen Bedeutung die Schriftleitung voraussah. Es geht aber nicht an, noch mehr einzelne Arbeiten hervorzuheben. Die Zeitschrift wird so trefflich geleitet, dafs kaum etwas entdeckt oder Neues gelehrt wird, ohne hier erwähnt oder beurteilt zu werden. Das Blatt hat, wie es scheint, die Führung behalten, obwohl eine ganze Anzahl ähnlicher Blätter entstanden ist.

Nicht nur an die Schule, sondern ans Volk wenden sich die seit Oktober 1900 erscheinenden *Blätter für Volksgesundheitspflege*, Organ des Deutschen Vereins für Volkshygiene, dem Gelehrte von höchstem Ansehen und Männer von bewährter Volksfreundlichkeit beigetreten sind. Die Aufsätze in den bis 1901 herausgegebenen 6 Heften sind sehr belehrend und recht gemeinverständlich verfafst. Einzelne hervorzuheben, würde zu weit führen. Der Leser wird sich bald überzeugen, dafs jedes Heft in seiner Art vorzüglich ist. Manchen Aufsatz haben die Tagesblätter übernommen.

Für den Fall, dafs das anziehende Büchlein von Dr. Friedr. Marcks, *Das Rote Kreuz*, in den vorhergehenden Abschnitten dieses Jb. noch nicht sollte besprochen sein, will ich es hier unter aufrichtiger Anerkennung der vorzüglichen Arbeit aufs wärmste empfehlen. Es ist, wie der Verfasser selbst wünscht, trefflich geeignet, das Interesse für die vaterländische und menschenfreundliche Sache des Roten Kreuzes zu stärken. Möge es an allen höheren Schulen die verdiente Beachtung finden; denn Dunants Idee und That gehören zu dem Gröfsten, was im 19. Jahrhundert auf ethischem Gebiete hervorgebracht ist. Seinem Werke gebührt ein Platz neben der Befreiung der Leibeigenen, der Aufhebung der Sklaverei und den Arbeiterschutzgesetzen. Die in schlichter Sprache dargestellten Leistungen der freiwilligen Krankenpflege in den grofsen Feldzügen von 1864, 1866 und 1870/71 bewegen das Gemüt des Lesers aufs Tiefste. Klar und übersichtlich ist veranschaulicht, wie sich in der Friedenszeit das Rote Kreuz weiter entwickelt hat. — Seine heutige Organisation, gleichsam das dritte Aufgebot des Volkes in Waffen, zeigt die Schrift von Major von Strantz. Auch über die Organisation desselben bei den übrigen europäischen Staaten finden sich genaue Angaben. Der Thätigkeit des internationalen Roten Kreuzes in Transvaal ist der Schlufs des Büchleins gewidmet.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Allgemeiner Niederländischer Verband, Die Regierung der Südafrikanischen Republik. 's Gravenhage, Verleger des Allg. Nied. Vb. — 22.

Asbach, Dir. Dr., Das Düsseldorfer Lyceum unter bayerischer und französischer Herrschaft. = Pg. des Kgl. Gymnasiums zu Düsseldorf. — 4.

Baugert, Dir. Dr., Rückblick auf die Geschichte des Realprog. in Oldesloe. = Pg. — 10.

Bauer, Dir. Prof., Geschichte der Realschule und des Progymn. zu Meerane i. S. = Pg. — 12.

Becker, Dr., Der gewerbliche und kaufmännische Unterricht in England. ZaU. V, 98. — 21.

Belschner, Oberpr., Die Bibliothek des Kgl. Gymnasiums zu Ludwigsburg. = Pg. — 6.

Berbig, Dir. Dr., Nachrichten und Urkunden der Lateinschule zu Crossen. = Pg. der Realsch. das. — 11.

Böhmel, Prof., Die philosoph. Grundlage der pädagogischen Anschauungen des Comenius. ZfS. XI. S. 3. — 23.

Bornhak, Prof. Dr., Geschichte der preufsischen Universitätsverwaltung bis 1810. Berlin, G. Reimer. — 21.

Claussen, Prof. Dr., 36 Briefe des Philologen J. Caselius, geschr. zu Rostock im Apr. u. Mai 1589. = Pg. des Kgl. Christianeums in Altona. — 23.

Cohrs, Past. prim., Die evang. Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. I. Die evang. Kat.-Vers. aus den Jahren 1522—26. II. D. ev. K.-V. aus d. J. 1527—28. = Monumenta Germaniae Paedagogica XX u. XXI. Berlin, A. Hofmann & Co. — 30.

Cron, Dr., Glaubensbekenntnis und Höheres Studium. Heidelberg, A. Wolff. — 13.

Dilthey, W., und A. Heubaum, Urkundliche Beiträge zu Herbarts praktischer pädagogischer Wirksamkeit. NJ. S. 325 ff. — 24.

Flathe, Prof. Dr., Obl. Pollack, Prof. Lic. Türk, Afranisches Eece 1896—99. Meifsen, L. Mosche. — 7.

Flemming, Obl., Briefe und Aktenstücke zur ältesten Geschichte von Schulpforta. = Pg. — 9.

Freye, Rektor, Leben und Schriften von J. H. Schüren. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 28.

Friedrich, Dir. Dr., Festschrift zur Feier der Einweihung des Neubaus der Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben zu Dresden-Friedrichstadt. = Pg. — 12.

Fritze, Obl. Dr., Biographisch-bibliographisches Verzeichnis der Lehrer des Joachimsthalschen Gymn. in Berlin von der Gründung der Anstalt bis 1826. = Pg. — 2.

Georgii, Prof. Dr., Prof. Dr. Planck u. a., Zur Erinnerung an Oberstudienrat Dillmann. Stuttgart, Liebich. — 23.

Gerstenberg, Dir. Prof. Dr., Zur Geschichte des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin von 1850—1900. = Pg. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 1.

Goldschmidt, Prof. Dr., Zur Geschichte des Friedrichs-Gymnasiums zu Berlin 1850—1900. = Pg. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 1.

Grosse, Geh. Reg.-R. Dir. Dr., Lehrer und Abiturienten des Kgl. Wilhelmsgymn. zu Königsberg i. Pr. = Pg. — 6.

Gudopp, Obl., Dramatische Aufführungen auf Berliner Gymnasien im 17. Jahrh. = Pg. des Leibniz-Gymn. in Berlin. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 2.

Haag, Un.-Prof. Dr., Beiträge zur Bernischen Schul- u. Kulturgeschichte. I. Bd. 2. Hälfte. Bern, Neukomm & Zimmermann. — 17.

Haendorff, Dir. Dr., Geschichte des Realgymn. zu Guben. = Pg. des Gymn. das. — 10.

Hauber, O.-St.-R., Präsident M. von Planck. SwS. S. 132. — 27.

Haug, Geh. Hofr. Dir., Festschrift zur Einweihung des Neubaus des grofsh. Gymn. zu Mannheim. — 6.

Hein, G., Einiges über das Erziehungswesen in Schottland. ZaU. IV, S. 280. — 22.

Heinisch, Prof., Die Exemti des Gymnasium poetikum zu Regensburg. BbG. 1899, S. 684 ff. — 8.

Heubaum, s. Dilthey.

Horn, E., Bemerkungen zu den Statuten der philosophischen Fakultät in Frankfurt a. d. O. PA. S. 587. — 14.

Hübler, Sem.-L. Dr., Friedrich der Grofse als Pädagog. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 24.

Jaskulski, Über den Einfluſs der vorkritischen Ästhetik Kants auf Herder. ZoG. S. 193. — 25.

Jordan, Prof. Dr., Beiträge zur Geschichte des städtischen Gymn. zu Mühlhausen i. Th. V. = Pg. — 7.

Isaacek, Die Pädagogik des Jesus Sirach. Bonn, F. Soenneckens Verl. — 28.

Kayser, Dr., Chr. Thomasius u. der Pietismus. = Pg. des Wilhelms-Gymn. in Hamburg. — 28.

Keller, Geh. Archivrat Dr., Der christl. Humanismus. Mon.-Hefte der Com.-Ges. IX, S. 15. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 30.

— — Die Deutsche Akademie in Göttingen im 18. Jahrh. Ebenda S. 107. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 14.

Kleine, Dir. Dr., Die Realschule zu Wesel nebst einer kurzen Übersicht über die Entwickelung des städtischen Schulwesens bis zur Gegenwart. = Pg. — 15.

Knape, Dir. Dr., Mitteilungen aus der Geschichte des Realprogymn. zu Ratibor. = Pg. — 10.

Köberlin, Dr., Zur Geschichte des Gymnasiums bei St. Anna in Augsburg. BbG. S. 385. — 1.

Koch, Dir. Dr., Bericht über die Feier des 75jährigen Bestehens der höheren Lehranstalt und des 25jährigen Bestehens des Kgl. Kronprinz-Friedrich-Wilhelms-Progymn. zu St. Wendel. = Pg. — 9.

Köhler, Obl., Lehre u. Erziehung an dem Freimaurer-Institut in Dresden. Festschrift zur Feier des 125jährigen Bestehens der Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben zu Dresden-Friedrichstadt. — 11.

Kröger, A., Leibniz als Pädagog. NJ. S. 65. — 26.

Kvatschala, Un.-Prof. Dr., Die Spanheimkonferenz in Berlin. Mon.-Hefte der Com.-Ges. IX, S. 22. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 14.

Langer, A., Erinnerungen aus dem Leben eines Dorfschullehrers. Landeck i. Schl., Selbstverl. — 16.

Lenz, Prof. Dr., Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten. = Pg. des Neuen Gymn. zu Darmstadt. — 19.

Lutsch, Dir. Dr., Das Kreuznacher Gemeindeschulkollegium 1807—19. = Pg. des Kgl. Gymn. zu Kr. — 6.

Digitized by Google

Matthias, Prof. Dr., Übersicht über den Inhalt der bisher erschienenen Programme des Kgl. Viktoria-Gymn. zu Burg. — 4.

Mayer, Gymn.-Rekt., Die latein. Lehranstalt Eßlingens vor hundert Jahren und seit hundert Jahren. = Pg. des Kgl. Gymn. das. — 4.

Mertens, Dir. Dr., Die höhere Lehranstalt zu Brühl 1783—1821. = Pg. des Progymn. das. — 3.

Nath, Obl. Dr., Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preußens seit Einführung des Abiturientenexamens. = Pg. des Kgl. Luisengymn. zu Berlin. — 17.

Neff, Dir. Dr., Analakten zur Gesch. des deutschen Humanismus. I. = Pg. des gr. Progymn. in Donaueschingen. — 29.

Planck, Zur Erinnerung an O.-St.-R. Dillmann, s. Georgii.

Pollack, Afranisches Ecce, s. Flathe.

Poten, v., Namen- u. Sachregister zur Geschichte des Militär-Erziehungs- u. Bildungswesen in den Landen deutscher Zunge (Mon. Germ. Paed. X. XI. XV. XVII. XVIII). Berlin, A. Hofmann & Co. — 30.

Pressel, O.-St.-R., Zur Erinnerung an M. von Planck. HG. S. 101. — 27.

Rauschen, Obl. Dr., Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden antiken Heidentums. = Pg. des Kgl. Gymnasiums zu Bonn. — 29.

Reber, Sem.-Dir. Dr., Comenius und Moscherosch. Mon-Hefte der Com.-Ges. IX, S. 44. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 23.

Ricken, Dir. Dr., Einige Bemerkungen zur Geschichte u. Entwicklung der Realsch. zu Hagen i. W. = Pg. — 13.

Rudkowski, Obl. Dr., Die Stiftungen des Elisabeth-Gymn. zu Breslau. II. = Pg. — 3.

Sächsischer Gymnasiallehrerverein. Veröffentlichungen zur Geschichte des Gelehrten-Schulwesens im Albertinischen Sachsen. I. Übersicht über die geschichtl. Entwickelung der Gymnasien. — 18.

Schmid, Prof., Handelsschulen in Österreich. ZaU. IV, S. 267. — 20.

Schmidt, Dr. Fr., Namen- u. Sachregister zur Geschichte der Erziehung der pfälzischen Wittelsbacher (Mon. Germ. Paed. XIX). Berlin, A. Hofmann & Co. — 30.

Schmidt, Prediger Th., Zinzendorfs soziale Stellung u. ihr Einfluß auf seinen Charakter u. sein Lebenswerk. Basel, Geering. — 29.

Schneider, Dr. R., Die Ausgestaltung des Selbstverwaltungssystems auf dem Schulgebiete bei Mager. Wiesbaden, Behrend. — 26.

Schuberth, Prof. Dr., Die ersten 25 Jahre der Realschule mit Progymn. zu Großenhain. = Pg. — 12.

Schwabe, Prof. Dr., Der Niedergang des Gelehrtenschulwesens im sächsischen Erzgebirge um das Jahr 1830. NJ. II, S. 262. — 16.

Seyffarth, Past. pr., Pestalozzis sämtliche Werke. V. Bd. Liegnitz, C. Seyffarth. — 27.

Simon, Dr., Briefe des Gymnasiasten Ludwig Döderlein in Pforta in den Jahren 1807—10. = Pg. des K. Hum. Gymn. Kaiserslautern. — 24.

Sorof, Geh. Reg.-R., Ludwig Wiese. HG. S. 81. — 28.

Stalmann, Obl., Das herzogl. philologisch-pädagogische Institut auf der Universität zu Helmstedt (1779—1810). II: Beurteilung nebst Anhängen u. einem Mitgliederverzeichnis. = Pg. des Herz. Gymn. zu Blankenburg a. H. — 14.

Statistisches Handbuch für das Königreich Württemberg, Jahrgang 1899. — 17.

Steinecke, Pastor, Zinzendorfs Bildungsreise. Halle, Mühlmann. — 29.

Stötzner, P., Geschichte des Unterrichts- und Erziehungswesens 1897. = Jahresberichte für neuere deutsche Litteraturgeschichte VIII, 1 6. — 30.

Südwestdeutsche Blätter, Redaktion der, Zur Statistik der badischen Mittelschulen 1899/1900. — 16.

Terwelp, Prof. Dr., Geschichte des Gymnasium Thomaeum zu Kempen. 3. Teil (Beilagen) = Pg. — 5.

Thomas, Prof. Dr., Einige Ergebnisse über J. S. Bachs Ohrdurfer Schulzeit. = Pg. des Gräflich-Gleichenschen Gymnasiums zu Ohrdruf. — 8.

Digitized by Google

Traiber, Bibliothekar, Das Cassianeum in Donauwörth. Festschrift zum 25jährigen Jubiläum seines Bestehens. Donauwörth, L. Auer. — 13.
Tuczeck, Obl., Das Schulwesen Chiles. = Pg. des Fürstl. Schwarzb. Gymn. zu Sondershausen. — 22.
Tupetz, k. k. Landesschulinsp., Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein. Noch etwas über die Erziehung. Leipzig, Freytag. — 27.
Türk, Afranisches Ecce, s. Flathe.
Viereck, Dr., Wilhelm Krumme zum Gedächtnis. PA, S. 1. — 25.
Viertel, Dir. Prof. Dr., Petrarca de viris illustribus. Ein Beitrag zur Geschichte der humanistischen Studien. = Pg. des Kgl. Gymn. zu Göttingen. — 26.
Weniger, Prof. Dr., J. Kromayers Weimarische Schulordnungen von 1614 und 17. = Pg. des Weimarischen Gymnasiums. — 19.
Wernicke, Dir., Die höhere Schule zu Neunkirchen (RB Trier) während der ersten 25 Jahre ihres Bestehens. = Pg. des Progymn. das. — 8.
Wiedemann, Obl., J. J. Heckers pädagogisches Verdienst. = Pg. der Realsch. zu Plauen. — 24.
Wotke, Prof. Dr., Herbart, Pestalozzi und ihre neuesten Kritiker. Msch. XIV, S. 1. — 25.
Wyneken, Dr., Zu Paracelsus. Mon.-Hefte der Com.-Ges. IX, S. 51 (u. 78). — 27.
Zieger, Obl., Der Handelsschulgedanke in Kursachsen im 18. Jahrhundert. Dresden, Meinhold & Söhne. — 20.

II. Schulverfassung.

Adickes, Oberbürgermeister Dr., Die Zulassung der Realgymnasiasten zur juristischen Laufbahn. = ZfS. XII, 8 ff. — 7.
Aly, Dir. Dr., Aus der Praxis eines Gymnasialseminars. = BlfS. — 52.
Arnstadt, Katalog der Bibliothek der Fürstl. Realschule zu. III. Teil. Zusammengestellt vom Direktor Prof. Dr. Leimbach. = Pg.
Baar, Dir. Dr., Studien zur Frage der intellektuellen Ausbildung. Ein Beitrag zur Orientierung. = Pg. der Königl. Realschule zu Hechingen. — 12.
Banz, Romuald P., Soll der Unterricht in den klassischen Sprachen auf den oberen Stufen des Gymnasiums den Forderungen der Gegenwart entgegenkommen? Wenn ja, wie kann dies geschehen? — 29. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. — 15.
Baumann, Lehrer F., Zehn Jahre Arbeitsunterricht. Bericht über die 10jährige Thätigkeit der städtischen Knabenhandarbeitsschule in Hildesheim. Hildesheim, H. Helmke. — 40.
Baumann, Dr. Gustav, Die klassische Bildung der deutschen Jugend, vom pädagogischen und nationalen Standpunkte aus betrachtet. Berlin, Otto Salle. — 16.
Becker, Herm., Neue Bildungsideale. Bonn, Soennecken's Verlag. — 29.
Bergemann, Paul, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera, Th. Hofmann. — 31.
Berninger, Lehrer Joh., Die Schularztefrage in sozialpädagogischer Beleuchtung. Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. 29. Heft. Kempten, Jos. Koselsche Buchhandlung. — 52.
Biese, Dir. Prof. Dr., Pädagogik und Poesie. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, H. Heyfelder. — 42.
Böhmel, Prof., Über das Bildungsziel der Oberrealschulen. Vortrag, geh. auf der Marburger Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des höheren lateinlosen Schulwesens. = ZfS. XI, 294 ff. — 10.
Böhmel, Prof. Otto, Die philosophische Grundlage der pädagogischen Anschauungen des Comenius. = Pg. der Oberrealschule in Marburg. — 30.
Bötte, Königl. Kreisschulinspektor Dr., Immanuel Kants Erziehungslehre, dargestellt auf Grund von Kants authentischen Schriften. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 29.
Bremen, Gymnasium zu, Bericht über das Schuljahr 1899/1900, erstattet vom Direktor Henke. = Pg. — 11.

Digitized by Google

Cauer, Dir. Dr. Paul, Wie dient das Gymnasium dem Leben? = Pg. des Gymn. und Realgymn. in Düsseldorf. — 15.

Commer, Prof. Dr., Merksätze aus langjähriger Schulpraxis. Fingerzeige für Lehrer und Eltern. Bonn, Otto Paul. — 39.

Dahn, Prof. E., Das herrschende Schulsystem und die nationale Schulreform. Kiel, Lipsius & Tischer. — 13.

Direktorenversammlung der Provinz Schleswig-Holstein: Die zweckmäfsige Einrichtung der von den höheren Schulen zu liefernden statistischen Nachweise. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 50.

Dörpfeld, F. W., Gesammelte Schriften. X. Band. Sozialpädagogisches und Vermischtes. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 24.

Eckart, Rudolf, Stand und Beruf im Volksmund. Eine Sammlung von Sprichwörtern und von sprichwörtlichen Redensarten. Göttingen, Franz Wunder. (Enthält eine reiche Fülle Stoffes zur Beurteilung der verschiedenen Stände u. Berufsarten, z. B. Fürsten u. Adel, Künstler und Gelehrten, Geistlichen und Lehrer, des Militär-, Nähr- und Hausstandes.)

Engel, Ein Wort zur Vortragsverfügung. = BlS. X. — 42.

Fehleisen, Prof. Dr., Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart, W. Kohlhammer. — 50.

Fischer, Dr. A., Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gedanken über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unseres höheren Schulwesens. Grofs-Lichterfelde, Bruno Gebel. — 17.

Fischer, Dr. Albert, Einiges über das häusliche Leben der Schüler. = Pg. des Progymn. in Zehlendorf. — 40.

Förster, Dr. P. R., Schulklassische Verirrungen. Stuttgart, Jos. Rothsche Verlagshandlung. — 16.

Freimaurerinstitut zu Dresden-Striesen. Festschrift zur Feier der Einweihung des Neubaues der Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben. = Pg. — 48.

Fürsten- u. Landesschule, Königl. sächsische, zu Grimma. Vom 350jähr. Jubelfeste. = Pg. — 47.

Gaudeamus, Blätter und Bilder für die studierende Jugend. Geleitet vom K. K. Prof. Ferdin. Ginzel. III. Jahrgang. Wien, G. Freytag & Berndt.

Gehrig, Königl. Kreisschulinspektor, Jean Jaques Rousseau. Sein Leben und seine Schriften. Band 1 der pädagogischen Klassiker. Zur Einführung in ihr Leben und in ihre Schriften. In Verbindung mit praktischen Schulmännern herausgeg. von E. Friedrich, Königl. Regierungs- u. Schulrat, und Herm. Gehrig, Kreisschulinspektor. Neuwied, Heusers Verlag. (Enthält Rousseaus Leben auf Grund seiner Bekenntnisse.)

Geyer, Prof. Dr. Paul, Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzharmonie. Berlin, Reuther & Reichard. — 31.

Griesbach, Prof. Dr. med. et phil., Erwägungen über die juristischen Gutachten in betreff der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zum Rechtsstudium. Berlin, Otto Salle. — 8.

Gymnasium, Das neue. Lehrplan und Lehraufgaben für die höhere Schule, nebst Erläuterungen und Bemerkungen. Nicht amtlich. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nachf. — 12.

Heidenstam, Verner von, Klassizität und Germanismus. Einige Worte über den Weltkampf. Übersetzt aus dem Schwedischen von E. Stine. Wien, A. Hartleben. — 46.

Herberich, Reallehrer Dr. G., Schlüssel zu Herberichs Vorbereitungsbuch für die Einjährig-Freiwilligen-Prüfung. 2. Aufl. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt. (Enthält die Übersetzungen der Aufgaben aus dem Gebiete der beiden alten Sprachen, des Englischen und Französischen, sowie die Lösungen für die Aufgaben aus der Algebra.)

Herzog, S., Die Reifeprüfungen der württembergischen Gymnasien und Realgymnasien im Sommer 1900. = SwS. 1900. — 11.

Hintzmann, Dir. Dr., Die Oberrealschulabiturienten und die Promotionsordnungen der preufsischen Universitäten. = ZlS. XI, 129 ff. — 9.

Digitized by Google

Hoebel, Ernst, Aus Deutschlands grofser Zeit. Festspiel für vierstimmigen Schulerchor mit Orchester und Harmonium, Vorträgen und lebenden Bildern zur Erinnerung an die Kaiserproklamation, nach den vaterländischen Dichtungen zusammengestellt und komponiert. Quedlinburg, Chr. Friedr. Viewegs Bh. — 48.

Hohenzollernschule zu Schöneberg. Bericht über die Einweihung des neuen Schulgebäudes. Vom Direktor Dr. Bartels. = Pg. — 48.

Holczabek, Kratochwil, Richter, Wie können die Übelstände in der häuslichen Erziehung, die sich namentlich in der Grofsstadt zeigen, beseitigt werden? Drei preisgekrönte Abhandlungen, veröffentlicht vom Wiener Kuratorium der Wiener Pestalozzi-Stiftung. Wien, Manzsche Hof- u. Univ.-Buchh. — 40.

Holzinger, Prof. Dr. Karl Ritter von, Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. Rektoratsrede, geh. in der Aula der K. K. deutschen Karl Ferdinands-Universität in Prag am 4. Nov. 1899. Prag, J. G. Calvesche K. K. Hof- u. Universitätsbuchh. — 6.

Holzmüller, Dir. Dr., Neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. = ZfS. XI, 353 ff. — 42.

Horvath, J., Erziehender Unterricht. Eine Darstellung seiner psychologisch-pädagogischen Grundverhältnisse. Leipzig, Dürrsche Buchh. — 31.

Huber, Dr. A., Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. 1898. XII. Jahrg. Zürich, Art. Institut Orell Füfsli. — 24.

Huther, Prof. Dr., Das psychologische Grundprinzip der Pädagogik. = Zeitschrift f. pädagog. Psychologie und Pathologie 1900, 121 ff., 192 ff., 227 ff. u. Sonderdruck. Berlin, Herm. Walther. — 34.

Jacobsen, Oberl., Die sittliche Bildung nach J. H. Pestalozzi. = Pg. der Realschule in Steglitz. — 30.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Herausgeg. von Prof. Th. Vogt. XXI. u. XXII. Jahrg. 1899 und 1900. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 39.

James, Prof. der Universität Howard, Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Aus dem Englischen von Dr. Friedr. Kiesow. Leipzig, Wilh. Engelmann. — 33.

Jung, Oberl. Dr. Fr., Über die Notwendigkeit, das Fachlehrertum an den höheren Schulen möglichst einzuschränken. = Pg. des Herzogl. Realgymn. in Saalfeld. — 53.

Kannengiefser, Prof. Dr. A., Ausscheidealter und Krankheiten der Direktoren und Oberlehrer an den höheren Lehranstalten Preufsens in den Jahren 1895/96 bis 1898/99. Schalke, E. Kannengiefser. — 54.

Kanter, Dir. Dr. H., Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferienreisen mit Schülern. Leipzig, B. G. Teubner. — 48.

Kanzow, Dir., Am Ende des Jahrhunderts. = Pg. des Königl. Stiftsgymn. in Zeitz. — 48.

Katalog der Bibliothek der höheren Lehranstalt zu Neumünster. Herausgegeben von Oberl. Dr. Schnorr. = Pg.

Katalog der Lehrerbibliothek des Königl. Friedrichsgymn. zu Gumbinnen. II. Teil. Zusammengestellt von Prof. Dr. Zimmermann. = Pg.

Katalog der Lehrerbibliothek des Gymn. in Hamm. Neu aufgestellt von Oberl. Dr. Ohly. = Pg.

Katalog der Schülerbibliothek des Königl. evangel. Gymnas. zu Glogau. II. Teil. Zusammengestellt vom Oberl. Dr. Muth. = Pg.

Katalog der Schülerbibliothek des Königl. Gymn. zu Konitz. Zusammengestellt von Oberl. Max Meyer. = Pg.

Katalog der Schülerbibliothek des Königlichen Pädagogiums zu Putbus. = Pg.

Katalog der Schülerbibliothek des Ratsgymn. zu Osnabrück. Von Prof. Dr. Runge. = Pg.

Keferstein, Dr., Pädagogische Wünsche für das neue Jahrhundert. Bielefeld, A. Helmich. — 26.

Digitized by Google

Kehrbach, Karl. Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze, behördlichen Anordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Jahrg. II. 1. u. 2. Abteilung. Berlin 1900. J. Harrwitz' Nachfolger. — 23.

Killmann, Dir. M., Die Direktorenversammlungen des Königreichs Preufsen 1890 bis 1900. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 5.

Klatt, Prof. Dr. Max, Kritische Bemerkungen zu der im Königl. Statistischen Bureau bearbeiteten Denkschrift über die Alters- und Sterblichkeitsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten. = PA. 1900, 283 ff. und Sonderdruck, Berlin, Hermann Müller. — 54.

Klett, Gymnasialrektor Dr., Bericht über das Vorbereitungsjahr für das humanistische Lehramt in Württemberg. = LL. Heft 65, 1 ff. — 53.

Kratochwil s. Holezabek.

Krause, Rektor K., Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. Psychologisch-pädagogische Briefe. II. Teil: Das Gefühls- und Willensleben. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. — 32.

Lehmann, Prof. Dr. Rudolf, Erziehung und Erzieher. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 37.

Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Aufl. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. — 25.

Lentz, Prof. Dr. Ernst, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten. Im Auftrage des Vereins für Schulreform erläutert. Berlin 1900. Otto Salle. — 21.

Lenz, Dr. Gustav, Die Regierungsschulen in den deutschen Schutzgebieten. = Pg. des Neuen Gymnasiums in Darmstadt. — 26.

Ludwig, Architekt A., Neue Schulhäuser. II. Reihe. Eine Sammlung ausgeführter Entwürfe öffentlicher Schulbauten. Stuttgart, Konrad Wittwer. — 52.

Matthias, Geh. Regierungs- u. vortragender Rat im Kultusministerium in Berlin Dr. A., Aus Schule, Unterricht und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. München, Beck. — 21.

Menge, Oberschulrat Prof. Dr., Die Verhandlungen über das Reformgymnasium auf der 45. Versammlung der Philologen und Schulmänner in Bremen. = LL. Heft 62, 1 ff. — 18.

Messer, Privatdozent Dr. A., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprache. Berlin, Reuther & Reichard. — 43.

Meyer, Prof. Dr. P., Über Schulfeiern. = Gm. XVII, 225 ff. 257 ff. — 46.

Mischer, Prof. Dr., Zwei Schulreden. = Pg. des Gymn. in Seehausen i. A. — 47.

Münch, Geh. Regierungsrat Prof. Dr. W., Über Menschenart und Jugendbildung. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, H. Heyfelder. — 35.

— — Ästhetische und ethische Bildung in der Gegenwart. = NJ. 1899, 513 ff. — 27.

— — Zentralisation und Bewegungsfreiheit im höheren Schulwesen. = BhS. — 51.

Nath, Oberl. Dr. Max, Lehrpläne und Prüfungsordnungen Preufsens seit Einführung der Abiturientenprüfung. Berlin, Mayer & Müller. — 12.

Neubauer, Oberl. Dr., Die Zukunft des Gymnasiums. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 13.

Nissen, Oberl. Dr. van, Die Gymnasialkanzlei. Ein Beitrag zur Frage der Hebung des höheren Lehrerstandes, besonders in sozialer Hinsicht. Schalke, E. Kannengiefser. — 51.

Nitzschke, Lehrer Felix, Öffentliche Schulprüfungen — oder nicht? Bielefeld, A. Helmich's Buchh. — 52.

Notschrei eines wissenschaftlichen Hilfslehrers an den preufsischen Landtag, die Behörden und das Publikum. Kiel, Lipsius & Tischer. — 55.

Oberrealschule zu Marburg, Das neue Gebäude. Von Dir. Dr. Knabe. = Pg. — 48.

Oberwinder, H., Weltmachtpolitik und Sozialpolitik. Berlin, Herm. Walther. — 24.

Digitized by Google

Obst, J. G., Die Erziehung zur Wahrheitsliebe. Bielefeld, A. Helmichs Buchh. — 39.

Pater familias, Arbeiterschutz! Warum kein Schülerschutz? Ein Weckruf an Eltern und Erzieher. Zur Reform des Gymnasiums in Österreich. Wien, Wilh. Frick. — 25.

Pietzker, Prof. Dr. Fr., Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkte. Ein Vortrag, geh. auf der 72. Versammlung deutscher Naturforscher u. Ärzte zu Aachen. Bonn, Emil Strauß. — 44.

Polaschek, Prof. Dr., Zur Frage des Lehrermangels an Mittelschulen. = Msch. XIII. 376 ff. — 56.

Progymnasium zu Thann, Verfügung des Oberschulrats. = Pg. — 21.

Promotionsordnung für die Erteilung der Würde eines Doktor-Ingenieurs durch die Technischen Hochschulen Preußens. Berlin, Polytechn. Buchhandlung (A. Seydel). — 7.

Rasche, Schulhr., Die Frage in ihrer Bedeutung für einen geistbildenden Unterricht. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. — 42.

Realgymnasium zu Elberfeld, Der Neubau des Realgymnasiums und die Feier der Einweihung. = Pg. — 48.

Realgymnasium zu Essen, Beschreibung des neuen Schulgebäudes vom Stadtbaurat Guckuck. Bericht über die Einweihungsfeier vom Direktor Dr. Holfeld. = Pg. — 48.

Realgymnasium zu Karlsruhe, Zur Geschichte der Anstalt. Vom Direktor Treutlein. = Pg. — 19.

Realgymnasium und Realschule zu Lippstadt, Zur Geschichte der Schule im Jahre 1899/1900. Vom Direktor Dr. Boesche. = Pg. — 20.

Rehmke, Prof. Dr., Der Schulherr. Eine allgemeine pädagogische Untersuchung. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung. — 49.

Richter s. Holezabek.

Röntgen, Paul, Gemüt und Gemütsbildung. Sozialpädagogische Studien über die Erziehung des Volkes in Familie, Schule und Leben. Kempten, Jos. Koselsche Buchh. — 29.

Sallwürk, Dr. E. von, Das wissenschaftliche Programm der Lehrerbildung. Gotha, E. F. Thienemann. — 53.

Schmidkunz, Dr. Hans, Psychogenesis und Pädagogik. — LL. Heft 64, 1 ff. — 32.

Schmidt, Dr. Franz, Über den Reiz des Unterrichts. Eine pädagogisch-psychologische Analyse. Berlin, Reuther & Reichard. — 41.

Schmidt, Dir. Dr. Paul, Reden bei der Abiturientenentlassung. — Pg. des Gymn. in Torgau. — 47.

Schubert-Soldern, Prof. Dr. von, Die soziale Bedeutung der ästhetischen Bildung. Leipzig, Dr. Seele & Ko. — 28.

Schülerkalender für das Schuljahr 1900 bis 1901. Lahr, Moritz Schauenburg.

Schumann, Geh. Regierungs- u. Schulrat Dr., Leitfaden der Pädagogik für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten. I. Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. Hannover, Karl Meyer (G. Prior.) — 39.

Schumann, Pfarrer, Die Grundzüge der pädagogischen Pathologie. Weimar, R. Wagner Sohn. — 34.

Schwartz, Chr., Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Hamburg, Boysen & Maasch. — 45.

Soltmann, Oberl. Dr. H., Verhandlungen der 45. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Bremen vom 26. bis 29. September 1899. Leipzig, B. G. Teubner. — 48.

Sorgenfrey, Prof., Zur Pflege der Beziehungen von Hochschule und Gymnasium. = ZG. LIV. 193 ff. — 7.

Steinmeyer, Oberl. Dr., Der Oberlehrerstand und seine Lage. Wolfenbüttel, Julius Zwißler. — 55.

Tadd, Liberty, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, R. Voigtländer. — 45.

Treutlein, Dir. Dr., Gymnasium und Realgymnasium. = PA. 1900, 419 ff. — 9.

Digitized by Google

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. 6. bis 8. Juni 1900. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 1.

Verzeichnis der Lehrerbibliothek des Königl. kathol. Gymn. zu Neifse. I. Teil. Herausgeg. von Dr. Jul. Machnig. = Pg.

Verzeichnis der Schülerbibliothek der Oberrealschule zu Weifsenfels. = Pg.

Vetter, Schuldir., Über die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes. Dresden, Alwin Huhle. — 24.

Vockeradt, Dir. Dr., Schulreden. = Pg. des Gymn. in Recklinghausen. — 47.

Vogel, Fr., Die induktive Methode. = BlG. 1899, 679 ff. — 41.

Was willst Du werden? Leipzig, Paul Beyer. — 46.

Wehrmann, Dir. Dr. Karl, Realschule und allgemeine Geistesbildung. — Pg. der Realschule zu Kreuznach. — 11.

Wernicke, Dir. Dr. Alex., Weltwirtschaft und Nationalerziehung. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.

Wiekenhagen, Prof. Herm., Der Rendsburger Primaner-Ruderklub 1880 bis 1900. Ein Bild aus dem Schülervereinsleben. = Pg. des Gymn. u. Realgymn. in Rendsburg. — 49.

Widmann, Reklamebilder und Schule. = Gm. XVII, 801 ff. — 45.

Wiesenthal, Dr. Max, Die Unterrichtsverteilung im Dienste des erziehenden Unterrichts. = LL. Heft 61, 15 ff. — 53.

Wilamowitz-Möllendorff, Prof. Dr. von, Neujahr 1900. Rede zur Feier des Jahrhundertwechsels, geh. in der Aula der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität am 13. Januar 1901. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 46.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie u. Pathologie. Herausgeg. von Oberl. Dr. Kemsies. Berlin, Herm. Walther. — 34.

Ziehen, Prof. Dr. Th., Die Ideenassoziation des Kindes. 2. Abhandlung. Berlin, Reuther & Reichard. — 33.

Zulassung der Realgymnasial-Abiturienten zum medizinischen und juristischen Studium. Bittgesuch an den Grofsherzogl. Sächsischen Minister, Abteilung für Kultus in Weimar. = PA. 1899, 705 ff. — 8.

III. Evangelische Religionslehre.

Befsler, Reallehrer, Die Orte des heiligen Landes: ihre Namenserklärung und geschichtliche Bedeutung. ZfS. XI, 41—48; 75—82. — 22.

Beyschlag, D. Willibald, Christenlehre auf Grund des Kleinen Lutherischen Katechismus. Hilfsbuch zur Erteilung des Konfirmandenunterrichts und zum Selbstunterricht von Erwachsenen. Halle, Eugen Strien. — 22.

Bittorf, W., Erzvätergeschichten, siehe Reukauf.

Busse, Dr. R., Zur Pneumatologie des Apostels Paulus. = Pg. 65. — 21.

Cartellieri, A., Besprechung sozialer Fragen im Anschlufs an die Lektüre von Apostelgeschichte 2, 4 und 5. = Pg. 13. — 21.

Dräseke, D. Joh., Zur Johanneischen Frage. = Pg. 306. — 21.

Fauth, Prof. Dr. Fr., Israels Prophetentum. 2. Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils. (Heft 6 der Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth.) Zweite, verbesserte Aufl. Berlin, Reuther & Reichard. — 16.

Grosse, Hugo, Die Propheten des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht. Bonn, A. Marcus & E. Weber. — 17.

Halfmann, Direktor Dr. H., und Professor Dr. J. Köster, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten. I. Teil. Für Sexta bis Quarta aller Anstalten. II. Teil. Ausgabe A. Für Untertertia bis Untersekunda der Nichtvollanstalten, insbesondere für die III. bis I. Klasse der Realschulen. Ausgabe B. Für Untertertia bis Untersekunda der Vollanstalten. Berlin, Reuther & Reichard. — 4.

Hardeland, Pastor Theodor, Die katechetische Behandlung des Kleinen Katechismus Dr. M. Luthers im Geiste seines Verfassers mit ausgeführten Unterredungen. Berlin, Reuther & Reichard. — 24.

Digitized by Google

Hardeland, Pastor Theodor, Leitfaden zu Luthers Kleinem Katechismus. Berlin, Reuther & Reichard. — 25.

Heidrich, Dir. Prof. R., Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Dritter Teil: Glaubens- und Sittenlehre. Zweite, nach dem neuen Lehrplan umgearbeitete und erweiterte Auflage der „Glaubenslehre". Berlin, J. J. Heine. — 27.

— — Quellenbuch für den Religionsunterricht. Zweiter Teil. Evangelisches Kirchenbuch. Leipzig, B. G. Teubner. — 28.

Heilmann, Dr. K., Die äufsere Mission in der Schule. LL. 63. Heft. — 30.

Heyn, Ernst, siehe Reukauf.

Hofmann, J., siehe Reukauf.

Hollenberg, Hebräisches Schulbuch. Bearbeitet von Dr. K. Budde, ord. Professor an der Universität Marburg. Neunte Auflage. Berlin, Weidmann. — 18.

Hollenberg, Superintendent W., Die Religion Jesu Christi. Bremen, Carl Schünemann.

Hupfeld, Prof. Dr. F., Die apostolische Urgemeinde nach der Apostelgeschichte und anderen zeitgeschichtlichen Quellen. (Heft 4 der Hilfsmittel usw. von Evers und Fauth.) Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. — 20.

Kabisch, Lic. Richard, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. Zwei Teile. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 2.

Kahnis, Oberlehrer Heinrich, Bibelkunde für höhere Schulen. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, J. C. Hinrichs. — 15.

Kautzsch, Professor D. Emil, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Sechs Thesen. Halle a. S., Eugen Strien. — 9.

Klemme, A., wissensch. Hilfslehrer, Die Behandlung des Alten Testaments im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schulen. Wiesbaden, H. Heufs. — 15.

Lang, Dr. Gustav, Von Rom nach Sardes. Reisebilder aus klassischen Landen. Stuttgart, J. F. Steinkopf.

Locke, Lic. R., Gottes Wort und Luthers Lehr'. Eine neue, kurzgefafste, zusammenhängende und praktische Auslegung des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Lehrern und Geistlichen als Hilfsbuch dargeboten. Leipzig, B. G. Teubner. — 25.

Luther, Dr. Johannes, Die Beziehungen Dr. Martin Luthers zur Wartburg und Koburg. Vortrag, gehalten in der Vereinigung zur Erhaltung deutscher Burgen. Berlin, W. Ernst & Sohn. — 29.

Meinke, Ernst, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren. Fünfter Teil: Heilslehre der heiligen Schrift. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. — 2.

Meusel, Lic. Otto, Die Stellung der Sprüche Salomos in der israelitischen Litteratur- und Religionsgeschichte. = Pg. 768 (Schleiz). — 18.

Netoliczka, Dr. Oskar, Lehrbuch der Kirchengeschichte. Fünfte, völlig umgearbeitete Auflage von D. F. Lohmanns Lehrbuch der Kirchengeschichte. Der Neubearbeitung dritte, verbesserte Auflage. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 28.

Pfeiffer, D. Richard, evangel. Pfarrer, Das Alte Testament für das christliche Haus ausgewählt und übersetzt. Erlangen, K. Pfeiffer. — 13.

Pfennigsdorf, Oskar, Praktisches Christentum im Rahmen des Kleinen Katechismus Luthers. Zweiter Teil. Der christliche Glaube und das Gebet des Herrn. Dritte neubearbeitete Auflage. Dessau, Buchh. des Ev. Vereinshauses. — 26.

Platzhoff, Eduard, Ernest Renan. (Männer der Zeit, IX. Band.) Dresden, C. Reifsner. — 30.

Reukauf, Dr. A., und E. Heyn, Evangelischer Religionsunterricht. Grundlegung und Präparationen. 3. Band. Jesusgeschichten, bearbeitet von J. Hofmann, und Erzvätergeschichten, bearbeitet von W. Bittorf. — 17. — 8. Band. Geschichte Jesu, bearbeitet von Ernst Heyn. Leipzig, E. Wunderlich. — 18.

Digitized by Google

Schiele, Fr. M., Lic. th., Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule. Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. Verlag (E. von Mayer). — 14.

Schultze, Hugo, Der ontologische Gottesbeweis. Geschichtlich-kritische Übersicht bis Kant. = Pg. 789. — 28.

Spurgeon, C. H., Der Weg aus den Irrgängen des Zweifels. Cassel, J. G. Oncken Nachf.

Stahl, Lic. theol. Arthur, Die *ἀπλότης* des Christentums. = Pg. 145 (Greifswald). — 27.

Steinecke, Pastor O., Zinzendorfs Bildungsreise. An der Hand des Reisetagebuches Zinzendorfs dargestellt. Halle a. S., Rich. Mühlmanns Verl. (Max Grosse). — 29.

Thrändorf, E., Theologie und Religionsunterricht. ZPhP. VII, 3. — 1.

— — und Dr. H. Meltzer, Der Religionsunterricht auf der Mittelstufe der Volksschule und in den Unterklassen höherer Schulen. Präparationen nach psychologischer Methode. 1. Heft. Die Geschichte Israels von Moses bis Elias und das erste Hauptstück. Dresden, Bleyl & Kämmerer. — 16.

Völker, Rektor Karl, Biblische Geschichten für die vier ersten Schuljahre. Zweite Auflage. Gera, Theodor Hofmann. — 16.

IV. Katholische Religionslehre.

(s. Vorwort.)

V. Deutsch.

Adler, F., Moderne Lyrik (Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgeg. vom deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 254—55). Prag, Haase. — 37.

Albrecht, K., Die Behandlung der neueren und neuesten Litteratur in der Prima. LL. Heft 62, S. 26 ff. — 42.

Art Aufgaben, Welche, empfehlen sich besonders für die deutschen Reifeprüfungsaufsätze? Und welcher Mafsstab ist bei Beurteilung dieser Aufsätze anzulegen? (Verhandlungen der Direktoren-Versammlung von Schleswig-Holstein.) — 52 f.

Baege, M., Deutsche Sprache ein Spiegel deutscher Volksart. (Beilage zum Jahresbericht des Gymn. in Schweidnitz.) — 11.

Barthel, K., Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit. 10. Aufl. neu bearbeitet und fortgesetzt von M. Vorberg. Lieferung 5. Gütersloh, Bertelsmann. — 42.

Bauer, F., Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. 23. (der neuen Folge 6.) Aufl. Bearbeitet von K. Duden. München, Beck. — 8 f.

Bause, J., Überblick über die Entwickelung der deutschen Rechtschreibung. Meseritz, C. Haug. — 16.

Beck, Bemerkungen zu den kurzen freien Vorträgen der Primaner unserer Realschulen. Jahresber. der Realsch. zu Barmen. — 65.

Beówulf. Ältestes deutsches Heldengedicht. Aus dem Angelsächsischen übertragen von P. Hoffmann. Hannover, M. & H. Schaper. — 31.

Berger, Freiherr A. v., Über Drama und Theater. Fünf Vorträge. 2. unveränderte Auflage. Leipzig, Ed. Avenarius. — 43.

Beyschlag, F., Volkskunde und Gymnasialunterricht. Zeitschr. f. d. Unterr. 14, S. 1 ff. — 5.

Biese, A., Goethes Bedeutung für die Gegenwart. Festrede zum 150. Geburtstage. Beilage zum Jahresber. d. Gymn. in Neuwied. — 47.

— — Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima. LL. 65, 17 ff. — 25.

Bode, W., Meine Religion. Mein politischer Glaube. Zwei vertrauliche Reden von J. W. v. Goethe. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 47.

Böhrig, K., Die Probleme der Hebbelschen Tragödien. Beil. zum Jahresbericht des Realprogymn. zu Rathenow. — 48 f.

Digitized by Google

Boeck, J., Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für höhere Lehranstalten. Berlin, R. Gaertner. — 9.

— — Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, R. Gaertner. — 3. 6 f. 17. 23. 24. 55 f. 57 f.

Boschulte, L., Friedrich Matthisson, seine Anhänger und Nachahmer J. G. v. Salis, Friederike Brun, geb. Munter. Ein Beitrag zur Geschichte der Empfindsamkeit. Jahresber. der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld. — 46.

Böttticher, G., und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur für den litteraturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. I Heft 3. Das Nibelungenlied. 4. verbesserte Auflage; II Die höfische Dichtung des Mittelalters. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. 7. Aufl. II Heft 3. Die ältesten deutschen Messiaden. III 3. Martin Luther 2 vermischte Schriften weltlichen Inhalts. Fabeln und Sprüche. Dichtungen und Tischreden, ausgewählt, bearbeitet und erläutert von R. Neubauer. 2. vielfach verbesserte Aufl. Halle, Bh. des Waisenhauses. S. auch ZoG. 51, 752. ZG. 53, 709. — 31 f.

Brachvogel, E., Lessings Laokoon, Abschnitt I–XV, dem Gedankengange nach dargestellt. Jahresber. des Gymn. in Pr. Stargard. — Bietet dem Lehrer und auch dem gereifteren Schüler ein brauchbares Hilfsmittel.

Brofsmann, Hofmann von Hofmannswaldau. Eine Studie über die schwulstige Schreibart. Liegnitz, Leipzig, Bh. G. Foek. — Zeigt nicht nur die Art des Stiles von Hofmannswaldau, sondern weist auch in interessanter Weise nach, woher der Stil sich so eigenartig gestaltet hat.

Brugier, G., Geschichte der deutschen Nationallitteratur, nebst kurzgefafster Poetik. Für Schule und Selbstbelehrung. Mit einem Titelbild, vielen Proben und einem Glossar. 10. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsh. — 42 f.

Brunner, A., Zum deutschen Sprachunterricht am humanistischen Gymnasium. Gm. Jahrg. 17, S. 769 ff. — 8.

Cottas Schulausgaben deutscher Klassiker. Sappho von F. Grillparzer. König Ottokars Glück und Ende von demselben. Beides herausgegeben von A. Lichtenheld. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nf. Vergl. auch die Beurteilungen ZoG. 50, 988. — 32.

Dahn, F., Am Hofe Herrn Karls. Vier Erzählungen. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 41.

— — Gedichte. Auswahl des Verfassers. Ebenda. — 41.

Denicke, H., Die mittelalterlichen Lehrgedichte Winsbeke und Winsbekin. Beilage zum Jahresber. der Realsch. und des Progymn. zu Rixdorf. — 49.

Dieckmeyer, A., Ein wichtiges Stoffgebiet für deutsche Aufsätze mit einer Themensammlung im Anhange. Beil. zum Jahresber. der Oberrealsch. zu Bochum. — 61 f.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten sowie in Mittel- und Bürgerschulen. 1. Teil. 4. Aufl. Hannover, C. Meyer. — 3. Teil, unter Mitwirkung von E. Hartmann zusammengestellt und herausgegeben. Ebenda. — 62.

Duden, K., Die Rechtschreibung des Bürgerlichen Gesetzbuches. ZG. 54, 579. — 17.

Dunger, H., Wider die Engländerei in der deutschen Sprache. Berlin, Verlag d. Allg. deutschen Sprachvereins. — 11.

Duschinsky, W., Über die Quellen und die Zeit der Abfassung von Grillparzers Esther. ZoG. 50. Jahrg., S. 961 f. Grillparzers Stück sei dem von Lope garnicht so ähnlich; die Heldinnen haben kaum einen Zug gemein. Esther sei dem Posa etwas ähnlich. Fragen der Duldung und Staatsreligion haben Grillparzer den Stoff wohl nahe gebracht etwa in den vierziger Jahren.

Echtermeyer, Th., Auswahl deutscher Gedichte. 33. Auflage, herausgegeben von E. Becher. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 29 f.

Eckart, R., Stand und Beruf im Volksmund. Eine Sammlung von Sprichwörtern und sprichwörtlichen Redensarten. Göttingen, Wunder. — 11 f.

Digitized by Google

Eckart, R., Unsere Taufnamen und ihre Bedeutung (Miniaturbibliothek No. 273). Leipzig, Verlag f. Kunst- u. Wissenschaft, A. O. Paul. — Giebt eine Erklärung der geläufigsten und verbreitetsten Taufnamen.

Engelmann, E., Das Nibelungenlied für das deutsche Haus, nach den Quellen bearbeitet, mit 11 Facsimiles der hervorragendsten Handschriften, 51 Bildern nach Zeichnungen von Schnorr von Karolsfeld, Baum, Hübner, Bendemann, Rethel, Hoffmann, Neureuther u. a. sowie sechs Vollbildern in Lichtdruck nach den Schnorrschen Fresken im Münchener Residenzschlosse, ausgeführt von S. Albert in München. 4. Aufl. Stuttgart, P. Neff. — 40 f.

Englert, F., Etwas über Rechtschreibung. COB. S. 249 f. — 16.

Erdmann, K. O., Die Bedeutung des Wortes. Leipzig, Ed. Avenarius. — 12.

Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Litteratur. 8. Bd.: Wielands Oberon. 9. Bd.: Lessings Emilia Galotti, beides erläutert von A. Zipper. Leipzig, Ph. Reclam jr. — 36.

Euripides' Iphigenie auf Tauris in der Übersetzung von Donner. Bearb. von F. Mertens. Leipzig, G. Freytag. — 32 f.

Evers, M., und Walz, H., Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Bearbeitung des Döbelner Lesebuchs (dritte Auflage) für Mittel- und Norddeutschland in engem Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne. Drei Teile, für VI, V und IV. Vergl. auch die Anzeige Gm. 18, 304. Leipzig, Teubner. — 26.

Fahland, B., Einige Abschnitte aus einer gereimten Übersetzung der Odyssee. Jahresber. des Kgl. Friedr. Wilhelms-Gymn. zu Greifenberg. — Enthält Abschnitte aus dem 5., 6., 11., 12., 19., 21. u. 22. Buche der Odyssee in kurzen, gereimten, sich leicht lesenden Versen.

Fischer, A., Das wörtliche Abfragen von Abschnitten des deutschen Lesebuches. ZfS. 11, 236 ff. — 23.

Freytags Schulausgaben, Goethe, Faust, zweiter Teil von H. Stending; August Graf Platen, ausgewählte Dichtungen von A. Attensperger; Hans Sachs und andere Dichter des 16. Jahrhunderts von H. Drees. Leipzig, G. Freytag. Vergl. auch die Beurteilungen der Ausgaben ZöG. 50, 988. ZfS. 11, 28. Gm. 18, 193 f. 337 f. ZG. 53, 710 f. 54, 676. KW. 7, 317 f. — 32.

Frick, O., und Polack, Fr., Epische und lyrische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. Erste Abteilung: Epische Dichtungen. 3. Aufl. unter Mitwirkung von G. Frick und P. Polack. Gera, Th. Hofmann. — 30 f.

Frommel, E., Nach des Tages Last und Hitze. Wanderungen durch Werkstatt, Schlachtfeld und Pfarrhaus. 4. Aufl. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 41.

Fuchs, K., Martin Greif. ZöG. Jahrg. 51, S. 687 ff. — Enthält eine sehr eingehende Würdigung des Dichters nach den verschiedensten Seiten.

Gaede, U., Schillers Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung", Studien zur Entstehungsgeschichte. Berlin, A. Duncker. S. auch KW. 7, 396 f. — 33.

Gaudeamus, Blätter und Bilder für die studierende Jugend. Jahrgang II. Wien, Freytag & Berndt. — 42.

Goebel, K., Themata, Inventionen und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 62 f.

Gombert, A., Bemerkungen zum deutschen Wörterbuche. Fortsetzung. Jahresber. des König Wilhelms-Gymn. in Breslau. — 12.

Goethejahr, Aus dem, Goethes Anschauung der Natur die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen in Entwickelung und Wandlung von F. Brafs; Goethes Wirksamkeit im Sinne der Vertiefung und Fortbildung deutscher Charakterzüge von P. Lorentz; Goethe und das klassische Altertum von P. Meyer. Leipzig, B. G. Teubner. — 47.

Goethes Faust. Erster Teil. Für den Schulgebrauch herausgegeben von U. Buurmann. Leipzig, Renger. — 32.

Grafsmann, R., Die Geschichte der Philosophie. Stettin, R. Grafsmann. — 67.

Digitized by Google

Grafsmann, R., Die Logik. Ebenda. — 67 f.
— — Die Sprachlehre. Ebenda. — 12 f.
Greierz, O. v., Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts. Vortrag, gehalten vor der Versammlung der Deutschlehrer am 19. schweizerischen Lehrertag. Bern, Schmid & Francke. — 2.
— — Deutsche Sprachschule für Berner. Vollständige Ausgabe. Ebenda. — 9 f.
— — — — Auszug für Schulen. Ebenda. — 9 f.
Griechische, Das, und die deutschen Klassiker. PW. 9, S. 365 ff. — 26.
Grofs, P., Eine Verwendung von französischen Schriften, die auf deutsche Litteratur Bezug nehmen, in dem deutschen Unterricht der Prima. ZG. 53, 753 ff. (Fortsetzung von 1898 S. 721–731.) — Zeigt die Beurteilung klassischer deutscher Werke durch die Franzosen und hebt namentlich drei französische Werke hervor, die auf die deutsche Litteratur Bezug haben.
Grofsheim, E. v., Lexikon zur Schillerlitteratur. Quakenbrück, E. Eckhart. — 46.
Grunsky, Das künftige Lesebuch. KW. 6, 401 ff. — 20.
Gudrun, Schulausgabe. Im Anschlufs an die Holdermannsche Übertragung bearbeitet von K. Hessel. 3. umgearbeitete Ausgabe. (Meisterwerke der deutschen Litteratur in neuer Auswahl und Bearbeitung für höhere Lehranstalten. 13. Bändchen.) Berlin, Reuther & Reichard. — 34.
Gutermann, Shakespeare und die Antike. Jahresber. des Kgl. Karls-Gymn. zu Heilbronn. — Zeigt die im Leben des grofsen britischen Dichters zu erkennenden Beziehungen auf die Antike und ihre Einflüsse.
Gutsche, O., Kurzer Rückblick auf das deutsche Drama im neunzehnten Jahrhundert. Beilage zum Jahresber. der Oberrealsch. zu Breslau. — 46.
Guttmann, Theodor Gottlieb von Hippel. Ein Lebensbild. Vortrag, gehalten in der historischen Gesellschaft für den Netzedistrikt. Bromberg, Mittlersche Buchh. — 49.
Haebler, G., Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. Seine Fehler. — Seine Ziele. Versuch einer neuen Grundlegung desselben. III. Zur Verständigung. Wiesbaden, G. Quiel. — Enthält im wesentlichen eine Auseinandersetzung des Verf. mit einigen litterarischen Gegnern.
Haehez, Übersicht über die Entwickelung der deutschen Litteratur bis zum Auftreten Klopstocks. Beilage zum Progr. des Grofsherz. Gymn. in Eutin. — 42.
Hacks, J., Die Prinzipien der Mechanik von Hertz und das Kausalgesetz. (Sonderabdruck aus dem Archiv für systematische Philosophie. V. Band. 2. Heft 1899. Berlin, G. Reimer. — 68.
Hastung, W., Deutsche Aussprache beim Reden und Singen. Berlin, Verlag der Freien musikalischen Vereinigung. — 19.
Hegewald, Die Ersatzwahl der beurlaubten irregulären Verben der Deutschen. Hildburghausen, F. W. Gadow & Sohn. — Ausgehend von den grofsen Vorzügen der deutschen Sprache erbringt Verf. in einer Anzahl von Beispielen, bestehend in Versen und Prosa-Abschnitten, den Beweis, dafs man auch ohne die irregulären Verben sprechen und schreiben kann. Der Verf. ist nicht Fachmann sondern Mediziner, er hat aber von jeher für sprachliche Studien ein besonderes Interesse gehabt und dies durch mehrfache Veröffentlichungen bethätigt. Um so mehr wird er durch sein kleines Schriftchen das Interesse der gebildeten Kreise erwecken.
Heinrich, M., Welche Anforderungen sind an eine gute Jugendschrift zu stellen? Zeitschrift: Der Unterricht. S. 182. — 38.
Heintze, A., Deutscher Sprachhort. Ein Stilwörterbuch. Leipzig, Renger. Siehe auch Gm. 18, 265. ZR. 25, 28 f. — 13.
Heinzes, Adolf, Praktische Anleitung zum Disponieren deutscher Aufsatze. Gänzlich umgearbeitet von H. Heinze. I. und III. Bändchen. 6. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 63.
Heinze, H., und Schroeder, W., Aufgaben aus deutschen Dramen, Epen und Romanen. 4. Bändchen: Aufgaben aus Götz von Berlichingen und Egmont von Heinze; 5. Bändchen: Aufgaben aus Iphigenie auf Tauris

Digitized by Google

von Heinze; 6. Bändchen: Aufgaben aus Hermann und Dorothea von Heinze; 7. Bändchen: Aufgaben aus Minna von Barnhelm von Schroeder. Sämtlich in 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 63.

Hellwig, P., Hirt, P., Zernial, C., Deutsches Lesebuch für höhere Schulen, unter Mitwirkung von H. Spiefs. 6. Teil: Prosalesebuch für Obersekunda, von H. Spiefs. 7. Teil: Prosalesebuch für Prima, von demselben. Siehe auch ZG. 54, S. 601 ff. Dresden, L. Ehlermann. — 30.

Henkel, H., Über Goethes Anteil an den Xenien des Schillerschen Musenalmanachs für 1797. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht Jahrg. 14, S. 625 ff., ist eine dem Litteraturhistoriker und Lehrer des Deutschen sehr erwünschte, auch ins einzelne gehende Studie zur Xenienfrage.

Hergel, G., Demosthenes und der deutsche Unterricht. LL. Heft 63, S. 61 f. — 54.

Heyses deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 26. Auflage der Schulgrammatik Heyses. Vollständig umgearbeitet von O. Lyon. Hannover, Hahn. — 13.

Hoffmann, M., Leitfaden der Ästhetik. Zum Schul- und Selbstunterricht. 3. Ausgabe. Wien, A. Hölder. — 68 f.

Holzmüller, G., Über eine neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage als Beitrag zur Schulreform. ZfS. 11, 353 f. — 66 f.

Huckert, E., Zur Benutzung des deutschen Lesebuches in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind. PW. XX, 53 f. — 22.

Jakob, Th., Das Präfix „er“ in der transitiven mittel- und neuhochdeutschen Verbalkomposition. Jahresber. des Realgymn. zu Döbeln. — 13.

Jaenicke, H., und Lorenz, K., Lehr- und Lesebuch für den deutschen Unterricht in den fünf untersten Klassen höherer Lehranstalten. 3 Teile, für VI, V und IV. Berlin, Weidmann. Siehe auch Gm. 18, 630. — 27.

Jardon, Goethe der Begründer der litterarischen Einheit Deutschlands. Jahresber. des Gymn. in Münstereifel. — 47 f.

Jonas, R., Musterstücke deutscher Prosa. Ein Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin, R. Gaertner. — 30.

Jugenderinnerungen eines alten Mannes (Wilhelm von Kügelgen). 2. Aufl. Leipzig, R. Wöpke. — 40.

Jugendschriften-Warte. Organ der vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüsse für Jugendschriften. Leipzig, E. Wunderlich. — 39.

Kamp, H., Zur Textgestalt in der 6. Auflage meiner Nibelungenübersetzung. Jahresber. des Kaiserin Augusta Viktoria-Gymn. in Linden. — 13.

Kersten, Wielands Verhältnis zu Lucian. Beilage zum Jahresber. der höheren Staatsschule in Cuxhaven. — Weist die Geistesverwandtschaft beider nach und zeigt den Einfluſs des alten Schriftstellers auf Wieland.

Kirchmann, J. H. v., Erläuterungen zu Kants Religion innerhalb der Grenzen der bloſsen Vernunft. 2. Aufl. (Philos. Bibl. Band 57.) Leipzig, Dürrsche Buchh. — 69.

— — Erläuterungen zu Benedikt von Spinozas Ethik. 3. Aufl. Philos. Bibl. Band 97. Ebenda. — 69.

Kirchner, F., Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Leipzig, Dürr. — 69.

Kisch, G., Nösner Wörter und Wendungen. Ein Beitrag zum siebenbürgisch-sächsischen Wörterbuch. Bistritz. Leipzig, Bh. G. Fock. — 13.

Klaucke, P., Deutsche Aufsätze und Dispositionen, deren Stoff Lessing, Schiller, Goethe entnommen ist. Für die obersten Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl., herausgeg. von R. Lehmann. Berlin, W. Weber. — 63.

Kluge, H., Themata zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen. Für höhere Unterrichtsanstalten. Zehnte verbesserte Auflage. Altenburg, Bonde. — 64.

Koch, A., Über den Versbau in Goethes Iphigenie. Jahresbericht der Friedrich Wilhelms-Schule in Stettin. — Handelt von der Länge der Verse, den Versausgängen, der Wortbetonung, der Einmischung ab-

Digitized by Google

weichender Rhythmen, der Satzbetonung, über Hiatus und Wortverkürzung, über den Bau der Satze und Satzgefuge, die Lange der Satzgefuge, die Wortstellung, Brechung des Satzes durch den Rhythmus und den Einschnitt Caesar, auf Grund des eingehendsten Studiums der Goetheschen Dichtung nach den bezeichneten Seiten hin.

Konig, C., Thuringer Sagenschatz und historische Erzählungen. Band I. Heft 1: Friedrichroda und Umgebung. 3. Aufl. Leipzig, Bernhard Franke. — 41.

Konigs Erlauterungen zu den Klassikern. 32: Erläuterungen zu Shakespeares Kaufmann von Venedig von Hoffmann, und 35: zu Shakespeares Konig Richard II. von Chr. Leibbrand. Leipzig, H. Beyer. — 34.

Kriebitzsch, P., Beiträge zur deutschen Etymologie. Beil. zum Jahresbericht des Gymn. in Spandau. — 13.

Kuenen, E., und Evers, M., Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für hohere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. 6. Bandchen: Schillers Maria Stuart von E. Kuenen. 2. verb. Aufl. 7. Bändchen: Schillers Wallenstein, 1. Heft, von M. Evers. 17. Bandchen: Lessings Nathan der Weise von R. Peters. Leipzig, H. Bredt. Siehe auch ZoG. 51, 892; ZbR. 1900, S. 85. — 34.

Lafontaines beste Fabeln, getreu übertragen von P. Long. Mit Illustrationen von K. Girardet und dem Bildnisse Lafontaines. Dresden, Pierson. — 41.

Lee, S., William Shakespeare. Sein Leben und seine Werke. Rechtmafsige deutsche Übersetzung. Durchgesehen und eingeleitet von R. Wülker. Leipzig, Georg Wigand. — 43 f.

Legerlotz, G., Der deutsche Aufsatz auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann. — 49.

Lehmann, O., und Dorenwell, K., Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 4. Heft: Untertertia. Hannover, C. Meyer. Das für IV bestimmte Heft ist günstig beurteilt BbG. 36, 61 ff. — 10.

Lehmann, R., Der deutsche Unterricht. Berlin, Weidmann. — 3.

— — Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und Litteratur. 3. durchgesehene Aufl. Berlin, Weidmann. — 11.

Leimbach, K. L., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Biographien, Charakteristiken und Auswahl ihrer Dichtungen. Band 8. Frankfurt a. M., Kesselring. — 37.

Leonhardi, P., Deutsche Aufsatze für den Schulgebrauch. Leipzig, Voigtländer. — 64.

Lesser, Erklärung deutscher Gedichte im Unterricht. LL. 63, S. 63 ff. — 25.

Lessings Werke in sechs Bänden. Mit einem Bildnisse Lessings sowie einer Einleitung über Lessings Leben und Schriften von Th. Matthias. Leipzig, Hesse. — 36 f.

Lohmeyer, J., Vaterlandische Jugendbücherei. Band 8: Admiral Karpfanger. Eine Erzahlung aus Hamburgs Vorzeit von R. Werner. Band 9: Mit Ränzel und Wanderstab. Schulwanderungen durch deutsches Land von G. Lang. München, J. F. Lehmann's Verlag. — 40.

Löhrer, J., Wie läfst sich die Schülerbibliothek möglichst nutzbar machen? Gm. Jahrg. 18, 553 ff. — 39.

Looff, F. W., Allgemeines Fremdwörterbuch. 4. vielfach vermehrte Auflage. Besorgt von F. Ballauff. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 13 f.

Lorenz, K., und Vollmer, H., Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. I. Bändchen: Samoa, die Perle der Südsee von O. E. Ehlers; II. Bändchen: Im Osten Asiens von demselben. Berlin, H. Paetel. — 40.

Lorenz, M., Die Litteratur am Jahrhundert-Ende. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nf. — 44.

Lüpkes, W., Seemannssprüche, Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten über Seewesen, Schiffer- und Fischerleben in den germanischen und romanischen Sprachen. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 14.

Digitized by Google

Lyon, O., Auswahl deutscher Gedichte. 2. vollständig umgearbeitete Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 29.

— — Das Pathos der Resonanz. Eine Philosophie der modernen Kunst und des modernen Lebens. Leipzig, B. G. Teubner. — 69.

— — Der orthographische Jammer im Deutschen Reiche. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 14, S. 353 ff. — Beleuchtet die traurigen Zustände auf dem Gebiete der Rechtschreibung, ausgehend von einem für Post- und Telegraphenbeamte bestimmten Wörterverzeichnis von O. Nitschke, welches Verf. gänzlich verurteilt.

Martini, A., Goethe in Koblenz und Umgegend. Festrede zur Goethe-Feier in Gegenwart Ihrer Königlichen Hoheiten des Erbgrofsherzogs und der Frau Grofsherzogin von Baden, gehalten im Städtischen Festsaal zu Koblenz am 8. November 1899. Koblenz, W. Groos. — 48.

Materialien zur Geschichte des deutschen Volkslieds. Aus Universitäts-Vorlesungen von R. Hildebrand. I. Teil: Das ältere Volkslied, herausgegeben von G. Berlit (zugleich Ergänzungsheft zum 19. Jahrgange der Zeitschrift für den deutschen Unterricht). Leipzig, B. G. Teubner. — 43.

Meisterwerke unserer Dichter: 69: Ernst, Herzog von Schwaben; 70: Ludwig der Bayer, herausgegeben von O. Heilinghaus. Münster, Aschendorffsche Bh. — 34 f.

Mendheim, M., Johann Ludwig Uhland. (Dichterbiographieen, 5. Band.) Leipzig, Ph. Reclam jr. — 49.

Meyer, A. G., und Nagel, L., Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1891. Ausgabe B, Unterstufe. Zweiter Teil für die Klasse V. 2. Aufl. — Oberstufe. Gedichtsammlung für die Klassen III bis I. 3. Aufl. Leipzig, Dürrsche Bh. — 28.

Müller, E., Regesten zu Friedrich Schillers Leben und Werken. Leipzig, Voigtländer. — 44.

Müller, M., Was verbürgt den Erfolg im Deutschunterricht? (Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. V. Bd., Heft 3.) Bielefeld, A. Helmich. — 2.

Neudecker, G., Die Klagen über geringe Leistungen der Abiturienten und Kandidaten im deutschen Aufsatz. ZbR, Jahrg. 1900, S. 287 ff. — 52.

Nibelungen und Gudrun in metrischer Übersetzung von H. Kamp. A.-Ausgabe für höhere Knabenschulen (6. Aufl.). B.-Ausgabe für höhere Mädchenschulen. Berlin, Mayer & Müller. — 33.

Das Nibelungenlied für die Jugend, bearbeitet von A. Baumeister. 3. Aufl. Mit 4 Zeichnungen von G. Häberlin. Stuttgart, P. Neff. — 33 f.

Nieden, F., Deutsche Gedichte nebst einem Anhange von Sprüchen und Sprichwörtern zum Auswendiglernen. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, P. E. Lindner. — 29.

Ottmann, R. E., Ein Büchlein vom deutschen Vers. Giefsen, E. Roth. — 37.

Parcival, Rittergedicht von Wolfram von Eschenbach. Auszug zum Schulgebrauch. Herausg. von F. Polack. 3. Aufl. Gera, Th. Hofmann. — 35.

Perkmann, Zur deutschen Privatlektüre in den oberen Klassen. Msch. 13, 452 ff. — 40.

Platz, F., Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre. LL. Heft 61, S. 31 ff. und Heft 62, S. 92 ff. — 53 f.

Pressensé, Frau E. de, Zwei Jahre im Gymnasium. Autorisierte Übersetzung von E. v. Feilitzsch. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — Ist eine auf dem Boden der Erziehung und der Schule sich abspielende Erzählung der bekannten Schriftstellerin.

Prigge, E., Deutsche Satzlehre nebst Übungsbuch. Frankfurt a. M., Kesselring. — 10.

Prohasel, P., und Wahner, J., Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. Erstes Bändchen. Aufgaben aus Lessings Laokoon von Wahner. Leipzig, W. Engelmann. — 64.

Rebhann, A., Zu unseren Schulausgaben deutscher Klassiker. ZöG. Jahrg. 50, 1033 f. — 30.

Rechtschreibung, Die deutsche, und die Philologenversammlung zu Bremen. ZPhP. Jahrg. VI, S. 474 f. — 15 f.

Digitized by Google

Rehorn, K., Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Nach Klassenstufen geordnet. 3. Aufl. Frankfurt a. M., M. Diesterweg. — 11.

Reichau, Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen. Zeitschr. für d. deutschen Unterricht, Jahrg. 14, S. 497 ff., 561 ff. — Geht aus von den Bestimmungen der Lehrpläne und behandelt sodann den Zweck des Aufsatzes, die Wahl desselben, endlich seine Vorbereitung und Beurteilung, alles auf Grund praktischer Erfahrungen. Auch diese Arbeit ist ein sehr beachtenswerter Beitrag zur Behandlung des deutschen Aufsatzes.

Rick, H., Der deutsche Aufsatz in U II. NJ. 145 ff. — 54.

Riehl, W. H., Geschichten und Novellen. Gesamtausgabe, Lieferung 25—44. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nf. — 41 f.

Röhrig, A., Die deutsche Sprache an den höheren Schulen Deutschlands, im besonderen am Gymnasium zu Koburg. (Jahresber. des Gymn. Casimir. zu Koburg.) — 4.

Roese, E., Zu Goethes Gedächtnis. (Jahresber. des Realgymn. in Stralsund.) — 48.

Sammlung Göschen: Althochdeutsche Litteratur mit Grammatik, Übersetzung und Erläuterungen von Th. Schauffler. 2. Aufl. — Walther von der Vogelweide, Minnesang und Spruchdichtung von O. Güntter. 3. Aufl. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsbh. — 33.

Sätze zur Lesebuchfrage, beschlossen in der Reallehrerversammlung am 23. Juni 1899. KW. 7, 63 ff. — 21.

Schaching, O. v., Oberammergau im Jahre 1900. Oberammergau, K. Rutz & Sohn. — 49.

Schaedel, L., Zur schulmäfsigen Verwendung von Lessings Laokoon. LL. Heft 64, 41 ff. — 25.

Schauffler, Th., Zeugnisse zur Germania des Tacitus aus der altnordischen und angelsachsischen Dichtung. II. Beilage zum Programm des Realgymn. zu Ulm. — Zeigt, mit dem 15. Kapitel der Germania beginnend, wie so manche altdeutsche Dichterstelle daselbst Anklange findet.

Scheler, M. F., Die transscendentale und die psychologische Methode. Eine grundsätzliche Erörterung zur philosophischen Methodik. Leipzig, Dürrsche Bh. — 70.

Schiller, H., Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. (Sammlung von Abhandlungen auf dem Gebiete der padagogischen Psychologie und Physiologie, herausg. von Schiller und Ziehen (V. Bd., 1. Heft). 1. Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre. Berlin, Reuther & Reichard. — 60 f.

Schillers Lied von der Glocke. Übersichtlich geordneter Text mit nebenstehender eingehender Gliederung und einer bildlichen Veranschaulichung des Glockengusses von F. Teetz. Leipzig, W. Engelmann. — 35.

Schlag, H., Goethes Faust. Ein Beitrag zum Verständnisse des inneren Zusammenhanges beider Teile. Jahresber. des Realgymn. zu Siegen. — Ist ein lesenswerter Beitrag zur Faust-Litteratur, der sich auch für die Schüler der Prima wohl eignet.

Schmeier, B., Winke für die Anfertigung der schriftlichen deutschen Arbeiten und das Übersetzen aus den Fremdsprachen. Jahresber. des Progymn. in Tremessen. — 59.

Schneider, E., Die deutsche Rechtschreibung. ZG. Jahrg. 54, S. 65 ff. — 15.

Schneider, G., Aufgabe und Bedeutung des deutschen Aufsatzes auf der obersten Stufe des Gymnasiums. ZG. 54, 641 ff. — 51.

Schönbach, A. E., Gesammelte Aufsätze zur neueren Litteratur in Deutschland, Österreich, Amerika. Graz, Leuschner & Lubensky. — 44 f.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. 25: Walther von Aquitanien. Heldengedicht in zwölf Gesängen mit Beiträgen zur Heldensage und Mythologie von F. Linnig. 3. verb. Aufl. Paderborn, Ferd. Schöningh. — 35.

Digitized by Google

Schroeder, E., Goethe und die Professoren. Marburger akademische Reden. 1900. No. 2. Marburg, N. G. Elwerts Verl. — 48.

Schrohe, H., Interpunktionslehre. Bensheim, als Manuskript gedruckt. — 11.

— — Über die Verbindung des deutschen und lateinischen grammatischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums. I. (Beil. zum Jahresber. des Gymn. zu Bensheim.) — 5.

Schulausgaben, Deutsche, von V. Valentin. 31/32: Shakespeares Macbeth von V. Valentin. 33: Fabelbuch. Eine Auswahl deutscher Fabeldichtungen. Zusammengestellt von J. Ziehen. Dresden, L. Ehlermann. — 36.

Schulte-Tigges, A., Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. II: Die mechanische Weltanschauung und die Grenzen des Erkennens. Berlin, G. Reimer. — 67.

Schumann, C., Volks- und Kinderreime aus Lübeck und Umgegend. Beiträge zur Volkskunde. Lübeck, Gebr. Borchers. — 14.

Schwarze, W., An Goethes Hand unter südlichem Himmel. Zeitschr. für d. deutschen Unterricht, Jahrg. 14. S. 89 ff., 161 ff., 225 ff., 289 ff. — Giebt eine sehr ansprechende, mit Wärme geschriebene Schilderung einer italienischen Reise, auf welcher sich der Verf. bemüht hat, „an der Hand des gröfsten Sterblichen, der einst auf jenen sonnigen Gefilden gewandelt ist, Italien kennen zu lernen und zu verstehen, an der Hand Goethes".

Seiler, F., Die Entwickelung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts. II. Von der Einführung des Christentums bis zum Beginn der neueren Zeit. Halle, Bh. des Waisenhauses. — 14.

Singer, L., Die mittelhochdeutsche Schriftsprache. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich. Heft V. Zürich, E. Speidel. — 14 f.

Sintenis, F., Goethe vor hundert Jahren. Zur Feier des 28./16. August 1899. Riga, J. Deubner. — 48.

Sommer, Chr., Walther von der Vogelweide in seiner Stellung zu Christentum und Kirche. (Programm des ev.-luth. Predigerseminars für Amerika in Kropp.) — 46 f.

Staedler, K., Das wahre Lied von der Glocke. Zeitschr. f. d. Unterricht Jahrg. 14, S. 42 ff. 119 ff. — 35.

Stauber, A., Das Haus Fugger. Von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (mit einem Titelbild: Porträt Seiner Durchlaucht des Fürsten Karl Fugger zu Babenhausen, 15 Vollbildern und einem Stammbaum). Augsburg, Lampart & Co. — 41.

Stefan, A., Zur Orthographie des Deutschen. ZR. 129 ff. — 16.

Steiner, R., Lyrik der Gegenwart. Minden i. W., J. C. C. Bruns Verl. — 45 f.

Streifsler, F., Deutsche Verslehre. (Miniaturbibliothek 240/41.) Leipzig, Verlag f. Kunst u. Wissenschaft, A. O. Paul. — 37 f.

Stürmer, F., Die Ausarbeitungen. Gm. Jahrg. 18, S. 557 f. — 56.

Stutzer, E., G. Freytag als Schulschriftsteller. LL. Heft 65, S. 26 ff. — 40.

Swoboda, W., Eine deutsche Musteraussprache. ZR. Jahrg. 25, 1 ff. — 18.

Szwedzinski, W., Der deutsche Sprachunterricht in der zweisprachigen Volksschule. Berlin, Fr. Zillessen. — 3.

Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 2. Bändchen, Zweiter Teil der „Aufgaben aus Schillers Balladen und Romanzen". 3. Bändchen, Das Lied von der Glocke. Leipzig, W. Engelmann. — 64 f.

Teubners Sammlung deutscher Dicht- und Schriftwerke für höhere Töchterschulen. Bändchen 8: Lessings Minna von Barnhelm von A. Hamann; 11: Schillers Jungfrau von Orleans von Baumann; 12: Homers Odyssee von E. Wetzel; 27: Dichtung und Wahrheit von Goethe, ausgewählt und herausgegeben von G. Hofmeister (Heft 8 u. 11 in zweiter, Heft 27 in dritter, Heft 12 in vierter Auflage). Leipzig, B. G. Teubner. — 35 f.

Teufel, Zum Unterricht in der deutschen Grammatik. KW. 7, S. 223. — 6.

Digitized by Google

Thomas, E., Die letzten zwanzig Jahre deutscher Litteraturgeschichte. 1880–1900. Zweite, durchgesehene Auflage. Leipzig, W. Friedler. — 45.

Tietz, A., Deklamatorische Übungen auf dem Gymnasium. Jahresber. des Ludwig-Gymn. zu Cöthen. — 66.

Tuselmann, O., Beispiele zur Logik aus Lessings Laokoon und Hamburgischer Dramaturgie. Jahresber. der Kgl. Klosterschule zu Ilfeld. — 70.

Universal-Bibliothek. Leipzig, Ph. Reclam: 4011–12: Der letzte Komodiant. Roman in drei Teilen von K. v. Holtei. Zweiter Teil. — 4037: König Heinrich der Fünfte von Shakespeare. Nach Schlegels Übersetzung für die deutsche Bühne bearbeitet von E. Kilian, herausgeg. von C. F. Wittmann. — 4038: Dem Lichte zu. Prinzessin Übermut. Im Schiffbruch. Drei Geschichten von A. Trinius. — 4039: Jux-Spiele, gesammelt und herausgegeben von C. F. Wittmann. — 4054: Moisesurs Zauberbuch. Zauberspiel in zwei Aufzügen von F. Reimund. — 4056: Ein weiblicher Don Juan. Lustspiel in einem Aufzuge nach dem Spanischen des Don Manuel Breton de los Herreros von J. Fastenrath. — 4065: Wie es Euch gefällt. Lustspiel in 3 Aufzügen von Shakespeare, nach Schlegels Übersetzung für die deutsche Bühne bearbeitet von E. Kilian. Herausgeg. von C. F. Wittmann. — 4086: Furs Kind. Wiener Stück in drei Aufzügen von H. Richard. — 4090: Doktor und Apotheker. Komische Oper in zwei Aufzügen von Karl Ditters von Dittersdorf. Dichtung von Stephanie dem Jüngeren. Durchgearb. u. herausg. von C. F. Wittmann. — 4092: Therese Raquin. Drama in vier Aufzügen von E. Zola, deutsch von J. Savits. — 4099: Fremdlinge. Schauspiel in vier Aufzügen von M. Petzold. — 4121: Gedichte von K. M. Fofanow. Autorisierte Nachdichtungen im Versmafs des russischen Originals von F. Friedler. — 4122: Der Herr Gegenkandidat. Schwank in einem Aufzuge von O. Tann-Bergler. — 4129: Das Käthchen von Heilbronn oder die Feuerprobe. Dramatisches Märchen in fünf Aufzügen von H. v. Kleist. Bühnenausgabe von K. Siegen. — 4127: Die schöne Sünderin. Schauspiel in vier Aufzügen von G. v. Moser und Th. v. Trotha. — 4148—50: Briefwechsel zwischen Schiller und Goethe in den Jahren 1794 bis 1805. Mit Einleitung und Erläuterungen herausgegeben von Ph. Stein. Erster Band 1794—96. — Die überaus verdienstvolle Sammlung sei auch jetzt wieder aufs Beste empfohlen.

Valentin, V., Litterarhistorik und Ästhetik in der Schule. PA. 42, 27 ff. — Ist „eine Verständigung" mit A. Sauer, der über den Aufsatz von Valentin „Die Behandlung des dichterischen Kunstwerks in der Schule", PA. 1897, 549—68, berichtet hatte. Valentin wendet sich gegen Vergleichungen von Dramen, ebenso gegen Anführung von litterarhistorischen Quellen in der Schule und will im übrigen Freiheit. Die litterarhistorische Behandlung, wie ihr Sauer das Wort rede, sei ungeeignet.

— — Zur Faustbehandlung. ZG. 54, 486 ff. — 25 f.

Verwertung der Naturwissenschaften für Aufsatzthemen? PW. 125 ff. — 54.

Vilmar, A. F. C., Geschichte der deutschen Nationallitteratur. 25. Jubiläums-Auflage. Mit einer Fortsetzung: „Die deutsche Nationallitteratur vom Tode Goethes bis zur Gegenwart" von A. Stern. Marburg, N. G. Elwerts Verl. — 43.

Vilmar, O., Zum Verständnisse Goethes. Vorträge vor einem Kreise christlicher Freunde gehalten. 5. Aufl. Marburg, N. G. Elwerts Verl. — 36.

Vogel, P., Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. NJ. 213 ff. — 1.

Vogeler, A., Iphigenie im Drama der Griechen und bei Goethe. Beilage zum Jahresbericht des Gymn. Andreanum in Hildesheim. — Ist ein recht schätzenswerter Beitrag zur Iphigenie-Litteratur und -Lektüre.

Volksschauspiele aus dem Böhmerwald, gesammelt, wissenschaftlich untersucht und herausgegeben von J. J. Ammann. III. Teil. Prag, J. G. Calvesche k. k. Hof- u. Univers.-Bh. — 37.

Voszler, K., Italienische Litteraturgeschichte. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Goschensche Verlagsh. — 49.

Wartenberg, Zur schulmäfsigen Behandlung der deutschen Präpositionen. Gm. Jahrg. 18, S. 481 ff. — 6.

Digitized by Google

Wasserzieher, E., Aus dem Leben der deutschen Sprache. Zweites Bändchen. Wissenschaftliche Volksbibliothek No. 78. Leipzig, Siegbert Schnurpfeil. — 15.

Weber, H., Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Regeln und Aufgaben für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. 5. (Stereotyp-) Aufl. Leipzig, Schulbücher-Verlag A. B. Zirrgiebel. — 17.

Weckesser, A., Gedächtnisrede auf Ludwig Uhland. Gehalten zur Feier seines Todestages am 13. Nov. 1899 im Alldeutschen Verband in Karlsruhe. Karlsruhe, Wilh. Jahraus. — 49.

Weifsenfels, O., Der Bildungswert der Poesie. ZG. 54, 328 ff. 401 ff. — 25.

Wernecke, C., Ulrich von Hutten als deutscher Schriftsteller. Jahresber. des herzogl. Friedr. Realgymn. zu Dessau, giebt ein Bild von dem Leben und Schaffen des urdeutschen Mannes.

Wetzel, P., Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. In Anlehnung an die Satzlehre zum Gebrauche in höheren Schulen sowie zur häuslichen Benutzung. 2. veränderte und vermehrte Auflage. Berlin, Weidmann. — 17 f.

Wie hat sich im Deutschen die von den neuen Lehrplänen für III und II vorgeschriebene Lektüre in unsern Schulen bewährt? Gegebenenfalls sind Änderungen erwünscht? Ein Urteil ist auch darüber abzugeben, welche Ergebnisse die Behandlung nordischer und germanischer Sagen in III² gehabt hat. Verhandlungen der Direktorenversammlung von Schleswig-Holstein 1899. — 22.

Wirmer, Zum Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatze des Deutschen und des Lateinischen. Gm. Jahrg. 18, S. 625 ff. — 15.

Wohlrab, M., Über die Verwendung von Freytags Technik des Dramas im Unterricht mit besonderer Berücksichtigung von Shakespeares Hamlet. NJ. 363 f. — Ist ein interessanter Beitrag zur Hamletlektüre.

Wölfert, P., Das Gudrunlied im Unterricht der Obersekunda. Jahresber. d. Dom-Gymn. in Kolberg. — 26.

Wurzbach, W. v., Gottfried August Bürger. Sein Leben und seine Werke. Mit 42 Abbildungen. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchh. Th. Weicher. — 45.

Zagojannis, K., Eine Lehrprobe aus der philosophischen Propädeutik an einem griechischen Gymnasium. LL. Heft 65, S. 41 ff. — 66.

Zehme, A., Die Individualität der Männer- und Frauencharaktere in der altnordischen Sage. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht, Jahrg. 14, S. 363 ff. — Ist eine für den Lehrer des Deutschen sehr empfehlenswerte Studie aus der Feder eines Mannes, der sich gerade auf dem Gebiete der altnordischen Sage schon mit Glück schriftstellerisch bethätigt hat.

Zipper, A., Theodor Körner (Dichterbiographieen 4. Band). Leipzig, Ph. Reclam jr. — 49.

VI. Latein.

Absolutorialaufgaben, Lateinische. = BbG. 1899, 825. — 42.

Adickes, Abg., Oberbürgerm. — 5.

Albrecht, Geh. Reg.- u. Ob.-Schul-Rat. — 19.

Altenburg, Dir. Prof. Dr. O., Sachbildung und Wortbildung. = ZG. 422. — 16.

— — Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses. = LL. 63, 1. — 31.

Aly, Dir. Prof. Dr. F., Drei Wünsche. = HG. 141. — 26.

B., Ingenieur, Englands wissenschaftliche Rückständigkeit und unsere humane Bildung. = ZlS. 13. — 19.

Baedorf, OL., Einübung der lat. Konjugation. = Gm. 189. — 34.

Bally, Ch., Les langues classiques sont-elles des langues mortes? Quelques réflexions sur l'enseignement du grec et du latin. Bale et Genève 1899, Georg & Cie. — 29.

Digitized by Google

Bärwald, Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. — Marburg, Elwert. — 30.

Baumgartner, Alexander, S. I., Geschichte der Weltlitteratur. Bd. III: Die griech. und lat. Litteratur des klass. Altertums. 1. und 2. Auflage. Freiburg, Herder — behandelt von S. 337—544 die Römer, giebt von den römischen Schulschriftstellern kurze, treffliche Zeichnungen und vorzügliche Charakteristiken.

Behaghel, Univ.-Prof. Dr. O., Der Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatz im Deutschen. Mit Bemerkungen zur lat. Zeitfolge und zur griech. Modusverschiebung. Paderborn, Schoeningh — ist wichtig und zum Teil grundlegend für die lat. Consecutio temporum, lehrt besonders, dafs die mechanische Abhängigkeit der Tempora des Nebensatzes von dem Hauptsatze vorhanden; vergl. die Anz. von H. Blase in ZG. 466: „Ein Muster syntaktischer Forschung."

Bezold, Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. von. — 3.

Biese, Dir. Dr. A., Pädagogik und Poesie. Berlin, R. Gaertner. — 9. 18. 28 (Naturgefühl).

Bölte, OL. Dr. Felix, Das klassische Altertum und die höhere Schule. = HG. 1899, 161. und Sep.-Abdr. Heidelberg, Winter. — 6.

Bone, Prof. Dr. Karl, Lateinische Schulgrammatik. Köln, Du Mont-Schauberg. — 44.

— — Ergänzungsheft zur Lateinischen Schulgrammatik. Köln, Du Mont-Schauberg. — 46.

Borbein, OL. Dr. H., Die höheren Schulen Deutschlands in amerikanischer Beleuchtung. = ZG. 1899, 694. — 25.

Borght, Abg. Prof. Dr. van der. — 5. 19.

Boesser, Stud.-Rat, Prof. Dr. E., Gedanken über Schulreform = ZfS. 3. — 17.

Bottler, Beiträge zur Methodik des lat. Unterrichts, hauptsächlich auf der Unterstufe. = Pg. Mülhausen i. E. G. No. 550. — 34.

Bruchmann, Prof. Dr. Kurt, Anz. von Bally, Les langues etc. = BphW. 499. — 30.

Capellanus, Dr. Georg, Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Konversation in lat. Sprache. 4. verm. Aufl. Leipzig, C. A. Koch. — 55.

Caesar, C. Julii Caesaris Commentarii de bello Gallico. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch von Ob.-Sch.-Rat Prof. Dr. Rud. Menge. II. Bändchen. Buch IV—VI. 1. Abt. Text, 2. Abt. Kommentar. 8. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 56.

— Schülerkommentar zu C. Julii Caesaris comm. de bello civili. Von Dr. Franz Klaschka. I. Heft: 1. und 2. Buch. Mit 2 Abbild. II. Heft: 3. Buch. Leipzig, Freytag. — 56.

— Präparation zu Caesars bell. Gallicum von Dr. W. Päpke. Erstes Heft: Buch I. 2. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 56.

Cauer, Dir. Dr. P., Wie dient das Gymnasium dem Leben? Ein Beitrag zu den Aufgaben prakt. Geistesbildung. Düsseldorf, L. Voss & Co. — 12.

— — Anz. von F. Bölte, Das klass. Altertum, und von O. Liermann, Polit. und sozialpolit. Vorbildung. = WfklPh. 337. — 7.

— — Anz. von F. Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan. = WfklPh. 593. — 22.

Cicero, Ciceros Divinatio in Q. Caecilium und IV. Buch der zweiten Rede gegen Verres. Für den Schulgebr. herausg. und mit Einl. und Namenverzeichnis vers. von Prof. Dr. Konr. Rossberg. Münster, Aschendorff. — 59.

— in Q. Caecilium divinatio et in C. Verrem accusationis lib. IV. ed. Rob. Novak. Prag, A. Storch. — 59.

— ausgewählte Reden. Erkl. von K. Halm. II. Band. Die Rede gegen Qu. Caecilius und die Anklagerede gegen C. Verres. IV. und V. Buch. 10. umgearb. Aufl. bes. von G. Laubmann. Mit einer Karte von Sicilien. Berlin, Weidmann. — 59.

— Dieselben. III. Band. Die Reden gegen L. Sergius Catilina und für den Dichter Archias. 14. verb. Aufl., bes. von G. Laubmann. Berlin, Weidmann. — 59.

Digitized by Google

Cicero. Reden gegen L. Sergius Catilina. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Dr. K. Hachtmann. 6. sorgfält. durchgesehene Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 59.
— 1. und 2. philippische Rede. Für den Schulgebrauch herausg. von H. A. Koch und A. Eberhard. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 59.
— Schülerkommentar: 1. zu Ciceros Rede für Sextus Roscius und 2. zur Rede für Murena von H. Nohl. Leipzig, Freytag. — 60.
— Präparation zu Ciceros catilinarischen Reden von Prof. Dr. W. Votsch. 1. Heft: 1. und 2. Rede. Leipzig, Teubner. — 60.
— Präparation zu Ciceros Reden für Sex. Roscius, 2. Milo, 3. P. Sestius. = Heft 54, 50, 58 der Sammlung Krafft-Ranke von Prof. Dr. A. Krause. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel. — 60.
— Ausgewählte Briefe Ciceros. Für den Schulgebrauch erklärt von Dir. Prof. Dr. K. Schirmer. Paderborn, Schöningh. — 60.
— Kommentar zur Auswahl aus Ciceros Briefen von Ad. Lange. Paderborn, Schöningh. — 60.
— Ausgewählte Briefe aus ciceronischer Zeit herausg. von C. Bardt. Kommentar II. Brief 62—114. Leipzig, Teubner. — 61.
— M. Tulli Ciceronis Laelius de amicitia. Nach Text und Kommentar getrennte Ausg. für den Schulgebr. von Dir. Dr. A. Strelitz. 1. Abt. Text. 2. Abt. Kommentar. 2. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 61.
— Schülerkommentar zu Ciceros Laelius de amicitia und 2. zu Cato maior de senectute von Dr. Franz Klaschka. Leipzig, G. Freytag. — 61.
Cornelius Nepos. Auswahl für den Schulgebrauch herausg. und ergänzt durch eine vita Alexandri Magni von Prof. Dr. Herm. Knauth. Mit 1 Karte. Halle, Buchhdlg. des Waisenhauses. — 56.
— — Vitae. Für den Schulgebrauch erklärt von Prof. Dr. W. Martens. 3. Aufl. mit den Verbesserungen der vierten im Nachtrag. Gotha, F. A. Perthes. — 56.
Croner, S., Die Schulreform. = Berl. Tageblatt No. 167, 6. Beiblatt. — 12.
Curschmann, J., Zur Inversion der römischen Eigennamen. I. Cicero bis Livius. = Pg. Büdingen No. 678 — liegt unserer Berichterstattung ferner.
Detlefsen, Dir. Prof. Dr., Quam und seine Zusammensetzungen. = Pg. Glückstadt No. 296. — 38.
Diels, Univ.-Prof. Dr., Vortrag abgedr. in Helms, Volkslatein. — 7. 19.
Dittmar, A., Grammatische Zukunftsgedanken. — NJ. II. 154. — 38.
Dittrich, Abg., Univ.-Prof. Dr. — 4.
Drenckhahn, Dir. O., Lat. Abiturienten-Extemporalien. 4. stark vermehrte Aufl. mit lat. Übersetzung. Mühlhausen i. Th., Heinrichshofen. — 54.
Ebstein, Univ.-Prof. Dr. = Berl. Neueste Nachr. vom 12. April. — 14.
Egenolff, Dir. Prof. Dr., Das humanistische Gymnasium im diesjährigen preufs. Landtag. = HG. 58. — 4.
Ehwald, Prof. Dr. R., Exegetischer Kommentar zur XIV. Heroide Ovids. = Pg. Gotha, G. Ernest. No. 755. — Diese verdienstliche Abh. liegt unserer Berichterstattung ferner.
Eidam, Prof. Chr., Weitere Bemerkungen zur induktiven Methode und zur Sprachenfolge. = BbG. 193. — 29.
Endemann, K., Zur Behandlung der Bedingungssätze. — 38.
Englmann-Haas, Lat. Übungsbuch für die vierte und fünfte Klasse des human. Gymn. 10. Aufl. Bamberg, Buchner. — 52.
Englmann-Wismeyer, Lat. Übungsbuch für die zweite Klasse des Gymn. 15. Aufl. München, Lindauer. — 50.
Fein, Oberreallehrer E., Etymologisches über französ. Orts- und Ländernamen. = KW. 1899, 373. 415 — giebt Aufschlüsse über die keltischen Namen bei Cäsar.
Fischer, Ad., Die Schulkonferenz. = PW. X. 11. — 12.
Fischer, Alb., Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gr. Lichterfelde, Gebel. — 13.
Fischer, Dir. Dr. K., Kurzer Lehrplan für den latein. Unterricht. = Pg. Wiesbaden G. No. 430. — 27.

Digitized by Google

Fitz-Hugh, Outlines of a system of classical pedagogy. Berlin, Mayer & Müller. — 15. 25.
Förster, Remaclus P., Schulklassische Verirrungen. Stuttgart, Jos. Roth. — 17.
Fries, Dir. Prof. D. Dr. — 3.
— — Anz. von Fischer und Neubauer. = LL. 65. 98. — 13.
Fritze, Prof. Dr., Das sogenannte Reformgymnasium. = HG. 1899. 133. — 7. 21.
Fritzsche, Dir. Dr. Th., Horatiana. = Pg. Güstrow G. Nr. 701 — enthält grammatische Beobachtungen über die Wiederholung derselben Verse und Formen bei Horaz.
Führer, Dir. Dr. A., Übungsstoff zum Übersetzen ins Lat. im Anschlusse an die Lektüre der Sekunda zur Ergänzung des Übungsstoffes für die Mittelstufe. Erstes Heft: Übungsstoff im Anschlusse an Livius, 21. u. 22. Buch. Paderborn, Schöningh. — 52.
Funck, General Frhr. von. — 19.
Fünfstein, Karl, Über Ciceros erste Rede gegen Catilina. = Pg. Merseburg 1899. — 62.
Gay du Borgeal, H., Colloquia in usum scholarum. Pars I. Genève, Kündig. (Berlin, Amelang). — 55.
Gegenbaur, Un.-Prof. Dr. = Berl. Neueste Nachr. vom 12. April. — 14.
Gentsch, Dr., Der lat. Unterricht in den unteren Klassen des Realgymnasiums. = Pg. Eisenach Rg. — 35.
Gneifse, Prof. Dr. K., Über Induktion im grammatischen Unterricht. = NJ. II, 351. — 29.
Goebel, Abg. Dir. Dr. — 5.
Goldschmidt, OL. Dr. M., Zur Schulreform. = Zeitgeist Nr. 27 (Berliner Tagebl. vom 2. Juli). — 13.
Gössler, Dr. Pet., Wissenschaft und Praxis. = KW. 253. — 37.
Goetz, Univ.-Prof. Dr., s. Lucian Müller. — 63.
Gurlitt, Prof. Dr. L., Anschauungstafeln zu Cäsars Bell. Gallicum III—VI. Gotha, F. A. Perthes. — 43.
Gymnasialverein, Versammlung des G.-V. in Braunschweig am 5. Juni. = HG. 118. — 6.
Haacke, Aufgaben zum Übersetzen ins Latein. nebst deutsch-lat. Wörterverzeichnis für Obertertia und Untersekunda, mit Verweisungen auf die Gramm. von Ellendt-Seyffert. 12. Aufl. Bes. v. Dr. Ewald Bruhn. Berlin, Weidmann. — 52.
Hahne H., F., Anz. in PA. 249. — 40.
Hammelrath, OL. Dr. H., und Stephan, OL. Dr. Chr., Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat. für Sekunda und Prima im Anschluss an die Lektüre. 1. Heft: Übungsstücke im Anschluss an Livius. Berlin, Weidmann. — 53.
Harnack, Univ.-Prof. Dr., Gutachten in den Verh. der preufs. Schulkonferenz 304. — 19. 20. 24.
Harre, P., Lateinische Schulgrammatik. I. Teil: Lateinische Formenlehre. 4. Aufl., besorgt von Ferd. Becher. II. Teil: Syntax. 3. Aufl., bearb. von Prof. Dr. H. Meusel, Dir. des Kölln. G. Berlin, Weidmann 1899 bezw. 1900. — 46.
Hauck, Geh. R.-R. Prof. Dr. — 3.
Helm, Privatdoz. Dr. Rud., Volkslatein. Lat. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener insbes. für volkstümliche Vortragskurse. Mit einer Vorrede von H. Diels. Zweite Bearbeitung. Leipzig, Teubner. — 7.
Hergel, Dir. Dr. G., Unsere Lehrbücher (Vortrag). = Msch. 321 und ZR. 397. — 41.
Hertz, Senator Dr., s. ZfS. — 16.
Heydebrand u. d. Lasa, Abg. Dr. von. — 4. 5.
Hirzel, Rektor Dr. — 21. = SwS. 241. — 21.
Holfeld, Dir. Dr. — Pg. Essen G. — 16.
Holzinger, Un.-Prof. Dr. K. Ritter von, Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart. Rektorats-

rede. Prag, Calve (abgedr. in Bohemia No. 307 vom 5. Nov. 1899, Auszug in ZöG. 65. HG. 49). — 10.

Holzweifsig, Dir. Dr. Friedr., Übungsbuch für den Unterricht im Latein. Kursus der Untertertia. Ausgabe B. Desgl. Kursus der Obertertia. Beide erschienen Hannover, Norddtsch. Verlagsanst., O. Goedel. — 51.

Horaz, Q. Horatius Flaccus. Oden und Epoden erklärt von Lucian Müller. I. Teil: Text und Einleitungen. II. Teil: Kommentar. St. Petersburg, K. L. Ricker. — 63.

— Auswahl von Dr. Mich. Petschenig. Mit 2 Karten. 3. umgearbeit. Aufl. der „carmina selecta". Leipzig, Freytag. — 63 f.

— Sermonen des Q. Horatius Flaccus. Deutsch von C. Bardt. 2. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 64.

— Od. I. 24. 31. II. 6. 7. 8. III. 1 in gereimten Strophen übers. von S. Englert. = BllG. 25. — 65.

— Die Episteln des Horaz von Gust. Kettner. Berlin, Weidmann. — 65.

— Präparation zu Horaz Epoden von OL. Dr. A. Chambalu. Hannover, Norddtsch. Verlagsanst., O. Goedel. — 66.

Hornemann, Prof. Dr. E., Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymn. in unserer Zeit (Vortrag auf dem Bremer Philologentage, päd. Sekt.). = NJ. II. 6 ff. — 10. 19. 20. 30, vgl. 47.

Hubatsch, Dir. Dr. — 21.

Huckert, Prof. Dr. E., Ein Druckfehler in den neuen Lehrplänen. = Gm. 521. — 25.

— — Die häuslichen schriftlichen Übersetzungen im Lat. und ihre Behandlung durch den Lehrer. = Gm. 521. — 41.

Huemer, Camillo, Über Pflege des Naturgefühls bei der klassischen Schullektüre (Vortrag). = ZöG. 577. — 28.

Hüttinger, Henr., Studia in Boetii carmina collata I. = Pg. Regensburg Alt. G. — liegt unserer Berichterstattung fern.

Jäger, Geh. R.-R. Prof. Dr. O. — 2. 3. 19.

— Das Reformgymnasium auf dem Bremer Philologentage. = HG. 1. — 3.

Jahn, Dr., Zu den Verhandlungen der 9. Jahresversammlung des Gymn.-Vereins. = PA. 401. — 23.

Jonas, Prof. Dr. A., Deutsche Aufsätze. Berlin, R. Gaertner. — 29.

Jonas, Dir. Prof. Dr. Rich., Stoffe zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat. in Obersekunda. 4. Reihe. = Pg. Krotoschin No. 168. — 53.

— — Desgl. im Anschlufs an Cicero und Livius für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, R. Gaertner. — 53.

J. S., Zu viel schriftliche Klassenarbeiten! = PW. X. 19. — 42.

Keller, Prof. Dr. Jul., Denken und Sprechen im Sprachunterricht. = Pg. Lörrach 1899. — 13.

Knauth, Prof. Dr. Herm., Übungsstücke zum Übersetzen in das Lat. für Abiturienten. I. Teil: Deutscher Text. 2. Teil: Latein. Übersetzung. 3. Aufl. Leipzig, Freytag. — 54, s. auch Corn. Nepos.

Knesek, Rud., Lat. Übungsbuch für die erste Klasse der Gymn. und verwandter Lehranstalten. Im Anschlufs an die latein. Schulgrammatik von J. Strigl und unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Schulgrammatiken von A. Scheindler und K. Schmidt. In 2 Abt. I.: Übungsstücke. II.: Wortkunde. Linz a. D., Ebenhöch. — 50.

Kobilinski, Prof. Dr. G. von, Philol. Jahresbericht. — ZG. 139. — 58.

Kommission, Archäologische, für die österr. Gymn. = ZöG. 855. — 43.

Köpke, Geh. O. R.-R. Dr. R. — 3.

Kopp, Fürstbischof Kardinal Dr. — 10.

Krassnig, Joh., Lat. Stilübungen für die oberen Gymn.-Klassen. Nicolsburg, Verlag d. Verf. — 54.

Kreuser, Dr. A., Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für Sekunda und Prima im Anschlufs an die zumeist gelesenen Schriftsteller für die oberen Klassen der Gymn. Glogau, Flemming. — 54.

Kropatschek, Abg. Prof. Dr. — 5.

Kubik, Prof. Dr. Jos., Pompeji im Gymnasialunterricht. Wien, Hölder. — 33.

Digitized by Google

Kübler, Geh. R.-R. Dir. Prof. Dr. — 3. 4. 19 (Verhdl. der Schulkonferenz 295). 24.
Lacombe, Paul, Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. Paris, Arm. Colin. — 16.
Lattmann, J., Lat. Elementarbuch für Sexta. 8. Aufl., bes. von OL. Dr. H. Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 50.
Lechner, Rektor (Nürnberg), Referat über Klassikerausgaben auf der Bremer Phil.-Vers. = ZG. 233. — 40. 55.
Lehmann, Prof. Dr. J., Übungen zum Übersetzen im Anschluss an Ciceros vier Reden gegen Catilina. Hannover, Norddtsch. Verlagsanstalt, O. Goedel. — 52 f.
Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien. 2. Aufl. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 27.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preufsens. Halle, Bh. d. Waisenhauses. — 25 f.
Lentz, Prof. Dr. E., Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höh. Lehranstalten. Berlin, O. Salle. — 22.
Leo XIII., Papst, Encyclica vom 8. Sept. (s. ZöG. 82). — 10.
Liermann, OL. Dr. O., Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. Heidelberg, Winter. — 6.
Liersc, Prof. Dr. E., s. Schmidt. — 50 f.
Livius, Titi Livii ab urbe condita lib. I. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch von Dir. Dr. Max Heynacher. 1. Abt. Text. 2. Abt. Kommentar. 3. verbesserte Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 56 f.
— — lib. XXI. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch von Franz Luterbacher. 1. Abt.: Text. 2. Abt.: Kommentar. 6. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 57.
— Auswahl aus der dritten Dekade. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Peter Meyer. 1. und 2. Bändchen: Text. Vom Kommentar 1. u. 2. Bändchen. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 57.
— ed. Ant. Zingerle. Pars VII. Fasc. II. Liber XXXXII. Editio maior. Wien u. Prag, Tempsky; Leipzig, Freytag. — 57.
— — liber XXXXV, herausg. von Rektor Prof. Dr. W. Pflüger. Mit 4 Kartenskizzen. Leipzig, Freytag. — 57.
— Chrestomathie aus Livius. Für den Schulgebrauch herausg. von Jos. Golling. 2. verb. Aufl. Mit 3 Karten. Wien, Hölder. — 57 f.
— Präparation zu W. Jordans ausgewählten Stücken aus der dritten Dekade des Livius von Prof. H. Süskind. Stuttgart, P. Neff. — 58.
Loebl, Prof. Fr., Zum lat. Unterricht auf der Unterstufe (Schlufswort). = Msch. 1899, 359. — 33.
Lotichius, Alg. — 5.
Luhák, J., Univ.-Prof. in Odessa, De paricidii vocis origine. Odessae, Offic. oeconomica — leitet den ersten Teil des Wortes von parare her, nicht ohne Bedenken.
Manitius, M., Beiträge zur Geschichte des Ovidius und anderer römischer Schriftsteller im Mittelalter. = Sep.-Abdr. aus Philologus, VII. Suppl.-Bd. Leipzig, Dieterich. — 62.
Mayer, Prof. J. (Budweis), Etwas Statistik und Methodik. Ein Beitrag zum lat. Elementarunterricht. = Msch. 1899, 407. — 33.
Meister, Prof. Dr. — 22.
Menge, Dir. Prof. Dr. H., Repetitorium der lat. Syntax und Stilistik, ein Lernbuch für Studierende und vorgeschrittene Schüler, zugleich ein praktisches Repertorium für Lehrer. 7. bericht. u. erg. Aufl. Wolfenbuttel, Zwifsler. — 48.
— Lat. Synonymik, ein Hilfsbuch für Lehrer und Studierende (Anhang zu dem Repetitorium u. s. w. dess. Verfs.). 4. wesentlich vermehrte und verbesserte Aufl. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 54.
— Lat. Stilistik für die oberen Gymnasialklassen. 2. durchgesehene Aufl. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 54 f.
Menge, K., Mathematisches im Sprachunterricht. = Gm. 665. — 37.

Digitized by Google

Meyer, Prof. Dr. P., Soll und Haben des altklassischen Unterrichts = Gm. 6. — 24.
Ministerium, Ungarisches, für Kultus und Unterr. (Verfügung). = ZR. 1899, 662. — 25.
Mitarbeiter, ein M. der ZlS. Das. S. 258. — 11.
Müllenhoff, K., Deutsche Altertumskunde. 4. Band. 2. Hälfte. Berlin, Weidmann. — 58.
Müller, Prof. Dr. Franz (Quedlinburg), Bericht über latein. und griech. Schulbücher. = BphW. 1001. — 55.
Müller, Dir. Dr. H. F., Umfang und Wert der schriftlichen Übungen in der Anwendung der alten Sprachen. = HG. 1899, 115 ff. — 6. 12 (gegen Ohlert). 24. 37. 42.
Müller, Dir. Prof. Dr. H. J., Lateinische Schulgrammatik, vornehmlich zu Ostermanns latein. Übungsbüchern. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 47.
Münch, Geh. R.-R. Prof. Dr. — 3.
Mužik, Prof. H. = ZöG. 855. — 43.
Neubauer, Friedr., Die Zukunft des Gymnasiums. Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. — 13.
Ostermanns latein. Übungsbücher. Neue Ausg. von H. J. Müller. 11. Ergänzungsheft: Übungsstücke im Anschlufs an Ciceros Reden gegen Catilina. 12. Ergänzungsheft: Übungsstücke im Anschlufs an Livius, Buch 21—23. Leipzig, Teubner. — 53.
— — 13. Ergänzungsheft: Übungsstücke im Anschlufs an Cäsars Kommentarien über den Bürgerkrieg. Leipzig, Teubner. — 51 f.
Ovid. Ovids Metamorphosen in Auswahl. Nebst einigen Abschnitten aus seinen elegischen Dichtungen herausg. von OL. Dr. Martin Fickelscherer. Text. 3. Aufl. Leipzig, Teubner. — 62.
— Metamorphoses. Auswahl für den Schulgebrauch mit sachlicher Einleitung, erläut. Anmerkungen und einem Register der Eigennamen von J. Meuser. 7. Aufl. bes. von OL. Dr. Alf. Egen. Paderborn, Schöningh. — 62.
— Präparation zu Ovids Metamorphosen. Buch III—IX in Auswahl. Von OL. Th. Merklein. Hannover, Norddtsch. Verlagsanstalt, Goedel. — 62.
Pater Familias, Arbeiterschutz! Warum kein Schülerschutz? Ein Weckruf an Eltern und Erzieher. Zur Reform des Gymnas. in Österreich. Wien, W. Frick. — 16.
Pöhlig, Prof. Dr. C., Das grammatische Pensum im Lat. in den mittleren Klassen des Gymn. II. Pensum der O III u. U II. = Pg. Nr. 247. — 39.
Pradel, Frid., De praepositionum in prisca latinitate vi atque usu. = Diss. Vratisl. Lipsiae, Typis Teubneri — erinnert an die schöne Diss. von O. Altenburg, De sermone pedestri Italorum vetustissimo (ang. von H. Ziemer in WfklPh. 1898, 1163) in Methode und Schule. Die Untersuchung reicht nur bis coram. Fortsetzung wird folgen.
Przygode, Dir. O., Das Konstruieren im altsprachlichen Unterrichte. Paderborn, F. Schöningh. — 32.
Rausch, Dir. Dr. Alfr., Der Grundirrtum im Sprachunterricht nach den Lehrplänen des Jahres 1892. = LL. 65, 8. — 5. 13. 24.
Reinhardt, Dir. Dr. — 7. 19. 20 (auf dem Bremer Philologentage).
Reissinger, GL. Dr. K., Über die Bedeutung und Verwendung der Präpositionen ob und propter. II. Teil. = Pg. Speyer G. — ist die Fortsetzung zu der von H. Ziemer in WfklPh. 1898, 581 ff. angezeigten verdienstlichen semasiologischen Studie nach streng historischer Methode. Auch hier zeigt sich eine geschickte Bewältigung des Stoffes nach musterhafter Methode. Verf. beginnt hier mit der augusteischen Zeit (Livius usw.).
Reufs, Prof. Dr. K., Lat. Stilübungen im Anschlufs an Cicero und Tacitus. = Pg. Pforzheim G. No. 659. — 53.
Rickert, Abg. — 5.
Riedler, T. Hochsch.-Prof. Dr. = ZlS. 218. — 11.
Runkel, Ferd., Der kaiserliche Schulerlafs und die Notlage der deutschen Syntax. = Berl. Tageblatt No. 621. — 13.

Digitized by Google

Russel, James E., German Higher Schools. New-York, Longmans, Green and C., vergl. ZG. 1899, 694. — 25.
Sachse, G., Über Cäsars Bell. Gall. IV 4—16 (im Texte S. 40 steht unrichtig I. 4—6). Jahrb. d. Phil. Ver. ZG. 1899, 263. — 40.
Sallust. C. Sallusti Crispi de bello Iugurthino liber. Nach Text und Kommentar getrennte Ausgabe für den Schulgebrauch. 1. Abt. Text. 2. Abt. Kommentar. 5. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 58.
— Präparation zu Sallusts Schriften von Prof. Dr. Votsch. 1. Heft: Bellum Catilinae. Leipzig, Teubner. — 58.
— Präparation zum bellum Iugurthinum von Prof. Dr. K. Braun. Hannover, Norddeutsche Verlagsanst., O. Goedel. — 58.
Sänger, Abg. — 5.
Schaeffer, Dr. Andr., Die Schulfrage in Frankreich. = LL. 64, 38. — 14.
Schanz, Univ.-Prof. Dr. M., Geschichte der römischen Litteratur. Zweiter Teil. 1. Hälfte: Die augusteische Zeit. = Iw. Mullers Handbuch VIII. Bd. München, Beck. 1899. — 56.
Schauffler, Th., Zeugnisse zur Germania des Tac. aus der altnordischen und angelsächsischen Dichtung. II. Ubn. = Pg. kg. Rg. — 58.
Scheele, L. — 47.
Schirmer, Franz, Bemerkungen zur griech. und lat. Grammatik. = Gm. 44. — 38.
Schlee, Dir. Dr. E., Die Reformschule und der Unterricht in den Sprachen (Vortrag in den Verh. des Bremer Philologentages). Auszug in ZG. 288, abgedr. NJ. II 21. — 19. 31.
Schmidt, Dir. Dr. Fr., Zurück zur Natur. = PA. 513. — 18.
Schmidt, Dr. Herm., Elementarbuch der lat. Sprache. Völlig neu bearbeitet von L. Schmidt, Prof. in Bromberg, und E. Liersch, Prof. in Posen. I. Theil. Für Sexta. 12. Aufl. Halle, H. Gesenius.
— — Dasselbe für Quinta, fortgesetzt von E. Liersch. III. Teil des Elementarbuchs. Erste Abt. Lesebuch. Zweite Abt. Übungsbuch und Vokabular. Halle, H. Gesenius.
— — Lateinisch-deutsches Wörterbuch für Sexta, Quinta, Quarta zu H. Schmidts Elementarbuch von E. Liersch. Halle, H. Gesenius. — 50.
Schmidt, Prof. Dr. Max C. P., Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Leipzig, Dürr'sche Buchh. — 30.
— Realistische Chrestomathie aus der Litteratur des klassischen Altertums. In 3 Büchern. I. Buch. Mit 56 Fig. Leipzig, Dürr'sche Buchh. — 30.
Schmidt, O. E., Arpinum. Eine topographisch-historische Skizze. = Pg. Meifsen. — 62.
Schneider, Gymn.-Dir. Dr. — 21.
Schneider, J., Zu Tacit. Germania VI. 10. = BbG. 238. — 40.
Schrohe, Dr. Heinr., Über die Verbindung des deutschen und lateinischen grammatischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe des Gymn. I. = Pg. Bensheim G. No. 670. — 37.
Schuler, J. F. G. H., De Catulli carmine LXII. Part. II. = Pg. Stade No. 343 = eine kritisch-exegetische Abhandlung, die unserer Berichterstattung ferner liegt.
Schultz, Gerh., Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht auf d. Gymn. = NJ. II 1899, 549. — 43.
Schultz-Führer, Übungsstoff für das zweite Jahr des latein. Unterrichts. 1. Doppel-Aufl. Paderborn, Schöningh. — 50.
— — Übungsstoff für die Mittelstufe des lat. Unterrichts. 2. Teil: Für Obertertia und Untersekunda. 2. Doppel-Aufl. Paderborn, Schöningh. — 52.
Schulze, Prof. Dr. R. P., Römische Elegiker. Für den Schulgebr. bearb. 4. Aufl. Berlin, Weidmann. — 66.
— 50 Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. für die Prima eines Gymn. Zweite Reihe und
— Phraseologisches Wörterverzeichnis nebst stilistischen Bemerkungen zu den 50 Aufgaben usw. erste und zweite Reihe). Berlin, Weidmann. — 53.

Digitized by Google

Schwalbe, Dir. Prof. Dr. — 3. 19.
Schwarz, Dr. W., Eine lat. Grammatikstunde in U II über den Gebrauch von quin. Eine Lehrprobe. = LL. 61, 58. — 39.
Schwarzenberg s. Vogel. — 52.
Schwemer, Dr. R., Zu Goethes Gedächtnis (Festrede). = HG. 29. — 8.
Seckendorff, General Frhr. von. — 19.
Seeger, Dir. Dr. — 47.
Seeliger, Dir. (Zittau). — 23.
Setunský, A., Über die extemporierte Lektüre im Sprachunterricht. = ZöG. 349. — 40.
Simon, Dr. (Eger), Erleichterungen beim ersten Lateinunterricht. = Msch. 1899, 440. — 34.
Slaby, Univ.-Prof. Dr. — 5.
Stegmann, Prof. Dr., Anz. von Menges Repetitorium. = WfklPh. 605. — 48.
Sternkopff, Prof. Dr. W., Anz. von C. Bardts Kommentar zu Cic. Briefen. = WfklPh. 1139 u. 1168 ff. —61.
Stöcklein, Dr. Joh., Zur Methode des lat. Unterrichts. Ergänzung zu dem Progr. des Wilh.-Gymn. München 1900. = BbG. 37. Bd., 1. Heft (Sep.-Abdr.). — 35 f. 37.
— — Entstehung der Analogieformen bei lat. Verba. = Pg. München Wilh.-Gymn. — 35 f. 37.
Strach, M., Über Abbildungen aus dem Gebiet des klassischen Altertums. = ZöG. 75. — 43.
Studt, Minister Dr. — 5.
Tacitus, Cornelii Taciti de origine vita moribus ac populis Germanorum liber. Rec. Joannes Müller. Editio maior et Editio minor, altera emendata. Wien u. Prag, Tempsky. Leipzig, Freytag. — 58.
— Präparation zu Tac. Germania von OL. E. Stange. — 58.
Ders., zu Tac. Annalen Buch IV—VI in Auswahl. Hannover, Norddeutsche Verlagsanst. O. Goedel. — 59.
Tegge, Prof. Dr. A., Die Staatsgewalten der römischen Republik. = Pg. Bunzlau 1899 u. 1900. — 42.
— — Kompendium der griech. und römischen Altertümer I. Griechische Altertümer. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 42.
— — Lat. Schulsynonymik und Stilistik. 2. verm. Aufl. Berlin, Weidmann. — 54.
Thaer, Dir. Prof. Dr. — 21.
Thimme, Dr. Adolf, Abrifs einer griechisch-lat. Parallelsyntax zum Gebrauch im griech. Unterricht und zum Privatstudium für Schüler. Leipzig, Teubner. — 47.
Thumser, V., Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts II. Wien, Verl. d. Verf. — 28.
Vergil, Beiträge zur Erklärung einiger Stellen aus Horaz und Vergil von Prof. Dr. Alfr. Knorr. = Pg. Belgard No. 141. — 63.
Verhandlungen des preufs. Abgeordnetenhauses. — 4.
Verhandlungen über Fragen des höher. Unterrichts. Berlin, 6.—8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Halle a. S., Bh. des Waisenhauses. — 2 ff. 15. 19.
Verhandlungen des preufs. Herrenhauses. — 5.
Vogel, Prof. Fr., Die induktive Methode. = BbG. 1899, 679. — 29.
Vogel-Schwarzenberg, Hilfsbücher für den Unterricht in der latein. Sprache. Teil II. Lat. Lese- und Übungsbuch von OL. Ad. Schwarzenberg. C. Sekunda. Leipzig, Teubner. — 52.
Vollbrecht, Prof. Dr. W., Übungsstücke zum Übersetzen in das Lat., im Anschlufs an ausgewählte Abschnitte aus Livius (B. 23—30.). Glogau, Flemming. — 53.
Walker, The sequence of tenses in latin. A study based on Caesar's Gallic war. Diss. Chicago. Lawrence, Kansas. — 38.
Wartenberg, Deutsche Übersetzungsstücke zur Einübung vornehmlich der lat. Kasuslehre. Lernstoff der Quarta. Hannover, Norddeutsche Verlagsanst., O. Goedel. — 50.

Digitized by Google

Wartenberg, Prof. Dr. W., Alter Zopf. = Gm. 185. — 34.
Weise, Prof. Dr. O., Charakteristik der latein. Sprache. Leipzig, Teubner. — 30.
Weifsenfels, Prof. Dr. O., Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin, R. Gaertner. — 8 f. 22. 24. 32 f. 37.
— — Anz. von F. Bölte, Das klass. Alt. = BphW. 823. — 7.
— — Anz. von J. Ziehen, Der Frankf. Lehrplan. = BphW. 695. — 22.
— — Ciceros Briefe als Schullektüre. = NJ. II, 528. — 39.
Wellers Lat. Lesebuch für Anfänger. Enthaltend zusammenhängende Erzählungen aus Herodot. 17. durchges. u. verb. Aufl., bes. von OL. Dr. K. Rittweger. Neuer Abdruck. Frankfurt, Kesselring. — 50.
Wendt, Geh.-R. Dr., Schulreden. Karlsruhe, Gutsch. — 10, vgl. 21. 23.
Wenzel, A., Der Todeskampf usw., s. Jb. XIV. — 26. 29.
West, Prof. A. = Classical Review Dez. 1899. — 14.
Wetekamp, OL. Dr. W., Bericht der Informatoren des schwedischen Kultusministeriums. = ZfS. 8. — 18.
Widder, F., Zur heuristischen Methode bei der Schriftstellerlektüre. = LL. 65. 48. — 39.
†Wiese, Wirkl. Geh. O.-Reg.-R. Dr. — 23.
Wilamowitz, Un.-Prof. Dr. U., Reden und Vorträge. Berlin, Weidmann. — 15.
— — = Verhandlungen der Schulkonferenz 116. — 15.
Winckler, Prof. A., Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie. = Msch. 308 (Vortrag). — 28.
Wirmer, Zum Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatz. = Gm. 625. — 38.
Wissmann, Dr. Friedr., Ein Beitrag zur Frage der Auswahl lateinischer Musterbeispiele. = Pg. Alzey Nr. 688. — 39.
Wohlrab, O.-Schulrat Prof. Dr. M., Gesichtspunkte zur Beurteilung der Veränderungen, die der Gymn.-Unterricht in den letzten Jahrzehnten erfahren hat. = HG. 1899, 155. — 6.
Zehnhoff, Abg. Dr. am. — 4. 5.
Zernial, Prof. Dr. U., Jahresber. des Philol. Vereins. = ZG. 124. — 58.
Ziegler, Un.-Prof. Dr. H. E., Latein und Griechisch beim Studium der Naturwissenschaften. = PW. X. 13. — 14.
Ziehen, Dir. Dr. J., Prinzipienfragen des höheren Schulwesens. = ZfS. 238. — 21.
— — Der Frankfurter Lehrplan und seine Stellung innerhalb der Schulreformbewegung. Frankfurt a. M., Kesselring, s. BphW. 695 die Anz. von O. Weifsenfels. — 21.
— Gutachten in den Verh. der preufs. Schulkonferenz S. 298. — 19.
Ziemer, Prof. Dr. H., Anz. von P. Cauer, Grammatica militans. — ZG. 1899, 395 ff. — 6. 37.
— — Referat zu den neuen Lehrplänen. — 25 f.
— — Lat. Syntax. Berlin, R. Gaertner. — 31, vgl. 38 f.
Ziller, Prof. Dr. — 21.
Zimmermann, Prof. Dr. E., Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust, Livius, Tacitus. 6. Teil: Übungsstücke im Anschl. an das I. u. II. Buch von Tacitus Annalen. Berlin, R. Gaertner. — 54.

VII. Griechisch.

Abicht, Karl, s. Herodot.
Altenburg, Oskar, Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses. = LL. 63, 1—42. — 7. 10—15. 21.
Anthologie aus den Lyrikern der Griechen. F. d. Schul- u. Privatgebrauch erklärt u. mit litterarhistorischen Einleitungen versehen von E. Buchholz. 1. Bdchen.: Die Elegiker u. Jambographen enthaltend. 5. umgearb. u. erweiterte Aufl., besorgt v. R. Peppmüller. Leipzig, B. G. Teubner. — 10. 16 f.

Digitized by Google

Arnim, Hans von, Anzeige von U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium (als Mskr. gedruckt). = DL. 3300—3310. — 15. 20.

Bamberg, Albert von, Quaestiones criticae in Platonis quae fertur Apologiam. = Pg. Gotha 1899.

— — Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre der attischen Prosa. = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre bearb. v. A. v. Bamberg. 28. durchges. Auflage. Berlin, J. Springer. — 23. 29.

Bauer, Karl J., Demosthenes und der Harpalische Prozefs. Ein Beitrag zur Lösung der Harpalosfrage. = Pg. Freiburg i. B.

Benseler, Gustav Eduard, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch. 11. vielfach verbesserte Aufl. bearb. v. Adolf Kaegi. Leipzig, B. G. Teubner. — 19 f.

Bertin, Robert, Die dem Homer zugeschriebene Batrachomyomachie (Froschmäusekampf) im Versmafse der Ursprache wiedergegeben und mit Bemerkungen versehen. = Pg. Realprogymn. Langenberg.

Beyschlag, Friedrich, Die Anklage des Sokrates. = Pg. Neustadt a. d. H.

Burckhardt, Jakob, Griechische Kulturgeschichte. Herausg. v. Jakob Oeri. 3. Band. Berlin u. Stuttgart, W. Spemann. — 10 f.

Cauer, Paul, Wie dient das Gymnasium dem Leben? = Pg. Düsseldorf. — 3 f. 27.

— — Anzeige der Denkschrift von U. v. Wilamowitz-Moellendorff über den griechischen Unterricht. = WfklPh. S. 914—923. — 8 f. 27 f.

Denig, Carl, Mitteilungen aus d. griechischen Miscellancodex 2773 der Grofsherzogl. Hofbibliothek zu Darmstadt. = Pg. Gymn. Mainz 1899.

Ehlers, Zur Odyssee als Schullektüre. = Pg. Prenzlau. Separat: Hannover u. Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). — 22.

Euripides' Iphigenie auf Tauris. Her. v. Siegfried Reiter. Mit 6 Abbildungen. = Sammlung griechischer und römischer Klassiker. Ausgabe mit erklärenden Anmerkungen. 6. Band. Leipzig, G. Freytag. — 10. 17 f.

Fahnberg, Günther, De Xenophonte Platonis imitatore. = Pg. Hansaschule Bergedorf b. Hamburg.

Fecht, Kuno, Griechisches Übungsbuch für Obertertia. 2., unter Mitwirkung von J. Sitzler bearbeitete Auflage. Freiburg i. B., Herder. — 25 f.

Fehleisen, G., Präparation zu Homers Odyssee. 4. u. 5. Heft. Buch XIII—XVIII. XIX—XXIII. Leipzig, B. G. Teubner. — 9. 18.

Frenzel, Joseph, Zur Behandlung der griechischen Modalsyntax. = Pg. Wongrowitz.

Graf, R., Unregelmäfsige griechische Verba in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. 2. verb. Auflage. Stuttgart, J. B. Metzlers Verl. — 23.

Greif, Wilhelm, Neue Untersuchungen zur Dictys- und Daresfrage. I. Dictys Cretensis bei den Byzantinern. = Pg. Andreas-Realg. Berlin. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder.

Gropius, Richard, Deutsche Vorlagen zum Übersetzen ins Griechische. Für die erste Stufe des griechischen Unterrichts entworfen u. bearbeitet. Berlin 1899. Winckelmann & Söhne. — 26.

Grofshauser, Franz, Aesculap und Hippokrates. Mit einer genealogischen und chronologischen Tafel. Wien u. Leipzig, Buchh. G. Fock.

Grundmann, Präparation zu Herodot. 1. Heft: Buch V. Leipzig, B. G. Teubner. — 11. 18.

Haebler, G., Der Sprachunterricht der deutschen Schulen. Seine Fehler. Seine Ziele. Versuch einer neuen Grundlegung desselben. III. Zur Verständigung. a. Rückblick. Dank und Abwehr. b. Unfreiwillige Kritik. c. Ansprachen an die Unterrichtsbehörden, die Sprachlehrer und die Gesamtheit der Gebildeten Deutschlands. Wiesbaden, Gustav Quiel.

Hagen, Max v., Gedanken über den griechischen Unterricht in Tertia und über die Unterrichtspraxis überhaupt. = Pg. Greiz. — 28 f.

Harder, Christian, Schulwörterbuch zu Homers Ilias und Odyssee. Mit 2 Karten und 95 Abbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 19.

Digitized by Google

Heinlein, Ludwig, Hegesipps Rede *περὶ Ἀλοννήσου* verglichen mit den Demosthenischen Reden. = Pg. Kgl. Altes Gymn. Würzburg.

Helm, Franz, Materialien zur Herodotlektüre mit Rücksicht auf verwandte Gebiete und im Sinne des erziehenden Unterrichts. I. Teil. Darmstadt, Winter. — 11 f. 22.

Hemme, Adolf, Was muſs der Gebildete vom Griechischen wissen? Eine allgemeine Erörterung der Frage nebst einem ausführlichen Verzeichnis der aus dem Griechischen entlehnten Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache. Leipzig, Eduard Avenarius. — 2.

Hentze, C., s. Homer.

Hergel, G., Demosthenes und der Deutsch-Unterricht. = LL. 63. S. 61 f. — 22 f.

Herodot in Auswahl, herausgegeben v. Karl Abicht. Text. 2. Aufl. Mit einer Karte und vier Schlachtplanen. Leipzig 1899, B. G. Teubner. — 11. 16.

Hodermann, Max, Vorschläge zur Xenophon-Übersetzung im Anschluſs an die deutsche Armeesprache. Sonderabdruck aus der Festschrift zur 350jährigen Jubelfeier des Fürstlich Stolbergschen Gymnasiums zu Wernigerode. — 12. 22.

Hoffmann, Zur Methode des griechischen Grammatikunterrichts. = Pg. Groſs-Strehlitz. — 26 f. 29.

Homers Ilias. F. d. Schulgebrauch erklärt v. Karl Friedrich Ameis. I. 2. Gesang IV—VI. 5. berichtigte Aufl. besorgt v. C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner. — 16.

— Odyssee. F. d. Schulgebrauch erklärt v. Karl Friedrich Ameis. I. 1. Gesang I—VI. 11. berichtigte Aufl.; II. 2. Gesang VII—XII. 10. berichtigte Aufl. besorgt v. C. Hentze. Ebda. — 16.

Immisch, Otto, Vom Gymnasium der Zukunft. = NJ. II. 305—324. — 5. 8 ff. 13. 15. 27 ff.

Jung, Arthur, s. Plato.

Kaegi, Adolf, Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang. 5. verbesserte Aufl. Berlin, Weidmann. — 23 f. 29.

— — Griechisches Übungsbuch. 2. Teil: Das Verbum auf *-μι* und das unregelmäſsige Verbum. Die Hauptregeln der Syntax. 4. Aufl. Ebda. — 25 f.

— —, s. Benseler.

Klett, Präparation zu Homers Ilias. 1. Heft: Buch I u. II. Leipzig, B. G. Teubner. — 9. 18 f.

Klett, Friedrich, Zu Xenophons Leben. = Pg. Schwerin i. M.

Kohl, Otto, Griechisches Übungsbuch für Sekunda neben und nach Xenophons Anabasis. Zweite, verbesserte und verkürzte Auflage. Halle a. S., Buchh. d. Waisenhauses. — 25.

Kuthe, A., Xenophons Anabasis als Grundlage des griechischen Elementarunterrichts. Leipzig, B. G. Teubner. — 19. 27 f.

Lange, Edmund, Xenophon. Sein Leben, seine Geistesart und seine Werke. = Gymnasial-Bibliothek. Herausgegeben von Hugo Hoffmann. 9. Heft. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Laudahn, Arnold, Bemerkungen zu den Demosthenischen Staatsreden. = Pg. Hildesheim.

Luddecke, Karl, Die Terminologie im Menon in ihrer Bedeutung für die Fragen der Echtheit und Abfassungszeit des Dialogs. = Pg. Celle.

Lysiae orationes, in quibus etiam amatoria a Platone servata, cum fragmentis, brevi adnotatione instructa, scholarum in usum edidit Henricus van Herwerden. Groningae, Wolters 1899.

Macke, Carl, Erasmus oder Reuchlin? (Zur Reform des griechischen Unterrichts.) = Pg. Siegburg. — 3. 10 f. 15. 20.

Martin, Wilhelm, De Sophoclis Trachiniarum parodo. = Pg. Höchst a. M.

Mayer, Jakob, Wie gestaltet sich die Zusammenfassung von Platons Dialog „Laches" nach Herbartschen Grundsätzen? = LL. 64, S. 50—68. — 14. 22.

Mehliss, Über die Bedeutung von *μέρος*. = Pg. Eisleben.

Digitized by Google

Meltzer, Hans, Griechische Grammatik. I. Formenlehre. II. Bedeutungslehre und Syntax. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 23.

Muff, Christian, s. Sophokles.

Müller, Franz, Zu Thukydides. Erklärungen und Wiederherstellungen aus dem Nachlafs von Ludwig Herbst mitgeteilt und besprochen. 3. Teil: Bd. VII. Mit dem Bilde von Ludwig Herbst. = Pg. Quedlinburg.

Newcomer, Carolus Berry, De Cyclope Homerico atque Euripideo. Diss. inaug. Berolini 1899. Mayer & Mueller.

Peppmüller, R., s. Anthologie.

Platons Euthyphron. F. d. Schulgebr. erklärt v. Martin Wohlrab. 4. verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 14. 16 f.

— — Gorgias. Mit Einleitung und Kommentar f. d. Gymnasialprima herausgegeben von J. Stender. = Klassiker-Ausgaben der griechischen Philosophie. IV. Halle a. S., Buchh. d. Waisenhauses. — 14. 17.

Platos Gastmahl. Übersetzt und erläutert v. Arthur Jung. 2. Aufl. = Philos. Bibliothek Band 81. Leipzig, Durrsche Bh.

Platz, F., Aufgaben zu deutschen Aufsatzen und Besprechungen aus der griechischen Lektüre. = LL. 62. S. 92—111. — 22.

Plüfs, Theodor, Aberglaube u. Religion in Sophokles' Elektra. Basel.

Przygode, O., Das Konstruieren im altsprachlichen Unterrichte. Paderborn, Ferdinand Schoningh. — 21.

Reiter, Siegfried, s. Euripides.

Reufs, Friedrich, Kritische Bemerkungen zu Xenophons Anabasis. IV. Saarbrücken.

Richter, W., Das griechische Verbum in seinen wichtigsten Erscheinungen erlautert und in Tabellen zusammengestellt. Teil I: Erläuterungen. Teil II: Tabellen. = Pg. Küstrin 1899 u. 1900. — 23 f.

Röfsner, O., Des Aristoteles Ansicht von der Wirkung der Tragödie und die Idee des sophokleischen König Ödipus. = Pg. Ratzeburg.

Sachs, Hermann, Wörterschatz zu Xenophons Anabasis. Erstes Heft. Buch I. Dritte verbesserte Aufl. Berlin, Theodor Frohlich. — 18.

Schmidt, Max C. P., Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht. Leipzig, Dürrsche Bh. — 7.

— — — Realistische Chrestomathie aus der Litteratur des klassischen Altertums. In drei Büchern. I. Buch. Mit 56 Figuren. II. Buch. Mit 5 Figuren. Ebda. 1900 u. 1901. — 7 f.

Schmitt, H., Praparation zu Thukydides. Buch III—V in Auswahl. = Präparationen f. d. Schullektüre griechischer u. lateinischer Klassiker. Begründet von Krafft und Ranke. Heft 49. Hannover 1901, Norddeutsche Verlagsanstalt, O. Goedel. — 12. 18 f.

Schneidewind, Wilhelm, s. Sophokles.

Schwalbe, B., Griechisches Elementarbuch. Grundzüge des Griechischen zur Einführung in das Verständnis der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter. Berlin 1887, Georg Reimer. — 3.

Schwarz, Ludwig, Das Verhältnis der Platonischen Idee des Guten zur Gottesidee. = Pg. Rinteln.

Seeliger, Konrad, Referat auf der Jahresversammlung des Gymnasialvereins in Braunschweig. HG. S. 110—118. — 1. 6. 15. 27.

Setunský, Ant., Über die extemporierte Lektüre im Sprachunterrichte. = ZöG. 349—359. — 21.

Simon, J., Praparation zu Demosthenes' acht Reden gegen Philipp. = Praparationen f. d. Schullektüre griechischer und lateinischer Klassiker. Begründet von Krafft u. Ranke. Heft 47. Hannover 1901, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. — 18 f.

Sitzler, J., s. Fecht.

Sophokles' Trachinierinnen. F. d. Schulgebr. bearbeitet von Christian Muff. Text u. Kommentar. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17.

— Die Antigone des Sophokles. Übersetzung mit einem Anhang sachlicher Bemerkungen von Wilh. Schneidewind. 1. u. 2. Bändchen. Zweibrucken, F. Lehmann.

Stier, Hugo, Der Schauplatz der Ilias. = Pg. König Wilhelms-Gymnasium Magdeburg 1899.

Digitized by Google

Stürmer, Franz, Bemerkungen zur griechischen und lateinischen Grammatik. = Gm. S. 41 ff. — 30.

Thalheim, Theodor, Zu Lykurgos und Lysias. = Pg. Hirschberg.

Thimme, Adolf, Abrifs einer griechisch-lateinischen Parallelsyntax zum Gebrauch im griechischen Unterricht und zum Privatstudium für Schüler. Leipzig, B. G. Teubner. — 24.

Tkáč, Ignaz, Wörterbuch zu Herodots Perserkriegen von Val. Hintner mit Einschlufs des VII. Buches nach A. Holder. 3. erweiterte Aufl. Wien, Alfred Hölder. — 19.

Tragödien, Griechische, übersetzt von U. v. Wilamowitz-Moellendorff. V. Aischylos' Agamemnon. VI. Aischylos' Das Opfer am Grabe (Choephoren). VII. Aischylos' Die Versöhnung (Eumeniden). Berlin, Weidmann.

Treuber, Präparation zu Demosthenes' 1. Rede gegen Philipp. Leipzig, B. G. Teubner. — 18 f.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhange von Gutachten herausg. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 4—6. 8—16. 19. 24. 26 f. 28 ff.

Warnecke, Pedro, Der Gebrauch des Dativ Plur. auf *-εσσι* bei Homer. = Pg. Schrimm.

Werkhaupt, G., Wörter-Verzeichnis zu Homers Odyssee. Nach der Reihenfolge der Verse. Nebst Erklärung der Homerischen Formen. 1. Heft: Gesang I u. II. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 18 ff.

Wernicke, Konrad, s. Xenophon.

Wesener, P., Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kaegi, Koch und Franke-Bamberg. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1891. 2. Teil. Verba auf *μι* und unregelmäfsige Verba. 4. Doppel-Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 25 f.

Wetzel, M., Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Obertertia. 5., durchgesehene Auflage. Freiburg i. B., Herder. — 24 ff.

— — Haben die Ankläger des Sokrates wirklich behauptet, dafs er neue Gottheiten einführe? = Pg. Braunsberg 1899.

Wilamowitz-Moellendorff, U. v., s. Tragödien.

— — Der griechische Unterricht auf dem Gymnasium. = Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. S. 205—217.

Willenbücher, Hugo, Bemerkungen zum griechischen Unterricht in Untertertia. = LL. 62, S. 56—66. — 27 ff.

Wilpert, Oskar, Das Schema Pindaricum und ähnliche grammatische Konstruktionen. = Pg. Oppeln, Grofs-Strelitz, A. Wilpert.

Xenophons Griechische Geschichte. Übersetzt von Konrad Wernicke. Mit einer Karte von Griechenland und der Küste von Kleinasien zur Zeit Xenophons. = Universal-Bibliothek 4061—4063. Leipzig, Ph. Reclam jr.

VIII. und IX. Französisch und Englisch.

Alscher, R., Der 9. Neuphilologentag in Leipzig. = ZR. 25, 588—593. — 4.

*André, Aug., Revue de langue et de littérature contemporaines. Lausanne, Payot. — 42.

Antoine, Ch., Résumés pratiques de Littérature française depuis les origines jusqu'à nos jours. Revus et édités par Dr. R. Eule. Leipzig, Wopke. — 29.

Afsmann, Dr. Bruno, siehe Meier.

Bahlsen, L., Einige neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. = Der Unterricht I, 33—53. — 5.

Digitized by Google

Banderet, P., Résumé de Grammaire française (avec exercices) à l'usage des écoles secondaires supérieures et progymnases. 3ième éd. Bern, Schmid & Francke. — 19.

— — et Ph. Reinhard, Grammaire et Lectures françaises à l'usage des écoles allemandes. 4ième et 5ième éd. Berne, Schmid & Francke. — 19. — Deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische. Als Anhang und im unmittelbaren Anschluſs an Cours pratique und Grammaire et Lectures françaises. Ebda. — 28.

Banner, Dr. Max, Französisches Lese- und Übungsbuch. Dritter Kursus. 2. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 27.

Baerwald, Dr. Rich., Neue und ebenere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Marburg, Elwert. — 5. — Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben fremder Sprachen für die Schule? Ebda. — 5.

Baumann, F., Erfahrungen im internationalen Briefwechsel. = NS. 8, 337 bis 344. — 14.

Baumgarten, A., The International English Teacher, a First Book of English for German, French, and Italian Schools. Third Edition, largely revised. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. — 35.

Bech, Obl. Dr., Zu den schriftlichen Arbeiten im Französischen auf der Realschule. = LL. 61, 71—92. — 12.

Bechtel, Ad., Eine Reform der franz. Syntax und Orthographie. = ZR. 25, 577—587. — 18. — Der franz. Ferienkurs in Grenoble 1899. = Ebda. 24, 641—656. — 15. — *Franz. Sprech- und Lesebuch. 1. Stufe. Wien, Manz. — 27.

Bechtle, J., Französische Sprachschule für die Unterstufe. Mit 1 Kärtchen und 7 Bildern. Stuttgart, Neffs Verl. — 20.

Behrend, Käthe, Tables of English Literature with corresponding historical Dates. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 42.

Besler, M., Die Forbacher Mundart und ihre französischen Bestandteile. Pg. der Rsch. Forbach (wissenschaftl. Darstellung).

Beyer, F., Wendts Reformthesen und der praktische Sprachbetrieb an Realschulen. = Engl. Stud. 27, 411—427. — 3.

Bierbaum, Prof. Dr. Julius, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Schulen. Verkürzte Ausgabe. Leipzig, Rossberg. — 34.

— — et B. Hubert, Abrégé systématique de la grammaire française pour servir de complément aux manuels de la langue française de Julius Bierbaum. Leipzig, Rossberg. — 21.

Böckelmann, F., Die schriftlichen Arbeiten im Französischen und die Reifeprüfung auf den Gymnasien. = ZG. 54, 257—261. — 11.

Borneeque, Henri, Un voyage de récitations en Allemagne. Extr. de la Revue universitaire 1900, 468—476. — 17.

Börner, Dr. O., und Dr. Osc. Thiergen, Lehrbuch der englischen Sprache. Gekürzte Ausgabe C, bearb. von Prof. Dr. Otto Schoepke. Leipzig, B. G. Teubner. Grammatik der englischen Sprache. Im Anschluſs an das Lehrbuch usw. für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. O. Thiergen. Gekürzte Ausgabe C. — 35.

— — Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. IV, 1 (Neubearbeitung). Abschluſs der Formenlehre. Leipzig, B. G. Teubner. — Vereinfachte Bearbeitung der Ausgabe B für höhere Mädchenschulen. Teil I ebda.

Breul, Karl, Betrachtungen und Vorschläge betreffend die Gründung eines Reichsinstituts für Lehrer des Englischen in London. Leipzig, Stolte. — 16.

Breymann, Hermann, Die neusprachliche Reform-Litteratur von 1894 bis 1899. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig, Deichertsche Verlagsh. Nf. — 9.

*Brunnemann, A., Les Grandidier. In Gesprächsform zur Einführung in die Umgangssprache und in die Lebensverhältnisse des französischen Volkes, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. E. Hoffmann. Leipzig 1899, Spindler. — 32.

Digitized by Google

Cox, E. de Z., Einige sehr wichtige Regeln der französischen Grammatik für Anfänger. Hamburg, O. Meissners Verl. — 21.

Degenhardt, Dr. E., Die Metapher in den Dramen Victor Hugos. II. Pg. d. st. ORsch. Wiesbaden. — 26.

Diehl, Dr. R., Französisches Übungsbuch im Anschluss an Kühns Lesebücher. II. Teil. Mittelstufe. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 28.

Direktorenkonferenz der Provinz Schleswig-Holstein: Betrieb der Sprechübungen im neusprachlichen Unterrichte nach Umfang und Inhalt. — 12.

Dörr, F., K. Kühn u. a., Freie Arbeiten im Französischen und Englischen in den Reife- und Abschlussprüfungen. = PW. 9, 96–98. — 4, 11.

Eggert, Dr. Bruno, Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Mit Abbildungen im Text. Leipzig, B. G. Teubner. — 16.

Eidam, Chr., Zu einigen Shakespeare-Stellen. = BbG. 36, 528—535. — 39. — Weitere Bemerkungen zur induktiven Methode und zur Sprachenfolge. BbG. 36, 193—209. — 6. — Über Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterrichte. Vortrag, gehalten auf der 20. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins zu Nürnberg. München, J. Lindauersche Buchh. (Schopping). — Einige Gedanken über Gymnasialreform. — PW. 9, 87–88. — 6.

Ellinger, Prof. Dr. J., Bemerkungen zu dem das Englische betreffenden Teile der neuen Instruktionen für den Unterricht an Realschulen in Österreich. = ZR. 25, 135—144. — 8. — Die Wendtschen Thesen III. = Engl. Studien. 27, 111—116. — 3.

Engelke, Dr. K., La classe en français. Ein Hilfsbuch für den Gebrauch des Französischen als Unterrichts- und Schulverkehrssprache. Gotha, F. A. Perthes. — 31.

Enkel, H., Dr. Th. Klahr und H. Steinert, Lehrbuch der französischen Sprache für Bürgerschulen. I. Teil. 9. Aufl. II. Teil. 4. Aufl. Dresden, A. Huhle. — 21. — Kleines französisches Lesebuch für Bürgerschulen. 4. Aufl. Ebda. — 26.

Fetter, Jean, et Rodolphe Alscher, Grammaire française à l'usage des écoles (Franz. Schulgrammatik). Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 22.

Fischer, Th. A., Leben und Werke Alf. Tennysons. Gotha, F. A. Perthes. — 42.

Franke, W., Algernon Charles Swinburne als Dramatiker. Pg. d. Rsch. zu Bitterfeld. Pg. Nr. 279.

Frier, W., Einige Bemerkungen über die praktische Ausbildung der Neuphilologen. = LL. 63, 100–104. — 15.

Gassner, Prof. Dr., und Gg. Werr, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Mit 3 Karten. München, J. Lindauersche Bh. — 26.

Gaul, Prof. Dr. K., Die neusprachliche Lektüre an den höheren Lehranstalten des Grofsherzogtums Hessen. Pg. des grofsherzogl. Rgm. zu Darmstadt. Pg. Nr. 691. — 9.

Génin, Lucien, et J. Schamanek, Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel. Wien, Hoelzel. — 32.

Gesenius, Dr. F. W., A Book of English Poetry for the Use of Schools. 3d Edition revised by Dr. F. Kriete. Halle, H. Gesenius. Anmerkungen und Wörterbuch, ebda. — 40.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Ernst Regel. Oberstufe. Halle, H. Gesenius. — 36.

Geyer, Ludw., Zweiter bairischer Ferienkurs für englische Sprache für Lehrer und Lehramtskandidaten. = ZbR. 7, 318. — 15.

Gieschen, Dr., und Dr. Barthe, Praktisches französisches Übungsbuch für Handelsschulen. Leipzig, Gerhard. — 27.

Goldschmidt, Obl. Dr. M., Die Hauptversammlung des Verbandes der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft in Leipzig. = PA. 42, 449 bis 455. — 4.

Görlich, Dr. Ew., Grammatik der englischen Sprache. 2. verb. Auflage. Paderborn, Schöningh. — 35.

Digitized by Google

Gündel, Die Recitationen Jouffrets. = NS. 8, 99—103. — 17.
Haag, Obl. von, Englischer Ferienkurs in Göttingen. = ZfS. 11, 327. — 15.
Hammer, Zwei Schemata zum französischen Unterricht. = LL. 62, 81.
Hartmann, Prof. Dr. M., Mitteilungen der deutschen Centralstelle für fremdsprachliche Rezitationen. Leipzig, Stolte. No. 1. — 17. — Wie haben sich die Lehrer der französischen Sprache in Deutschland zum Erlasse des französischen Unterrichtsministers G. Leygues vom 31. Juli 1900 usw. zu stellen? = NS. 8, 473 ff. — 18.
*Hasberg, Dr. L., Ergänzungsheft zu jeder franz. Grammatik. Die französische Orthographie. Leipzig, Rengersche Bh. — 19.
Heim, Herm., Zur Reform der französischen Syntax und Orthographie. = NS. 8, 397 ff., 630. — 18.
Helmbold, Obl., Die Sprache in den Werken Richeliens. Beitrag zur Syntax der franz. Sprache im XVII. Jahrhundert. Pg. des Ernestinum zu Coburg.
Hengesbach, Dr. J., Readings on Shakespeare. Illustrative of the Poet's Art, Plots, and Characters. Ein Lesebuch für höhere Schulen, insbesondere Gymnasien, und zum Selbststudium. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 39.
Herberich, G., Eine Verordnung des französischen Unterrichtsministers, die Vereinfachung des franz. Grammatikunterrichts betreffend. = PA. 42, 641—643. — 18.
Humbert, Prof. C., Einige auffällige Eigentümlichkeiten der franz. Formlehre, Syntax und des sonstigen Sprachgebrauchs. = ZfS. 11, 65 f. 137 f.
Jacoby, Obl. Dr., Spaziergange durch Paris. Stoff zu französischen Sprechübungen. Mit Plänen von Paris und Umgebung. Kattowitz, Siwinna. — 32.
Jansen, Prof. Dr., Osterferien eines Deutschen in Paris. = ZfS. 11, 193 bis 205. — 15.
Johannesson, M., Französisches Übungsbuch für die Mittelstufe im Anschlufs an das Lesebuch. I. Formenlehre. II. Übungsstoff. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 21. 28.
John, Ernst, Ein Beitrag zur Belehrung über die unregelmäfsigen Verben absoudre, résoudre, dissoudre. = LL. 61, 68—70. — 23.
Journal, English Journal Français für deutsche Leser. Französisch-englisches Lern- und Übungsblatt. Leipzig, Rengersche Buchh. — 42.
Klinghardt, H., Schlufswort zu den Wendtschen Thesen. = Engl. Stud. 27, 427 ff. — 4.
Klöpper, Dr. Cl., Englisches Real-Lexikon. Leipzig, Rengersche Bh. — 41.
Koch, F., Englisches Wörterverzeichnis zu den Holzelschen Wandbildern. Nach Gruppen geordnet. Lennep, R. Schmitz. — 41.
Koeppel, E., Tennyson. (Geisteshelden 32.) Berlin, E. Hofmann & Co. — 42.
Koschwitz, Dr. Ed., Anleitung zum Studium der französ. Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. 2. verm. und verbess. Auflage. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsh. — 16.
Kriete, Dr. Fritz, Sammlung französischer Gedichte zum Schulgebrauch zusammengestellt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen. Halle, H. Gesenius. — 27.
Kron, R., Berichte über Studienreisen nach den Ländern franz. Zunge. = Gm. 18, 533. — 15. — Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis auf Grund eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten. 2. ergänzte Auflage. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsh. — 7. — English Letter Writer, Anleitung zum Abfassen engl. Privat- und Handelsbriefe. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 40.
Krüger, Th., Les ennemis de Molière. Jb. des König Wilhelms-Gymn. zu Höxter a. d. Weser. Pg. No. 381. — 29.
Lagarde, L., La clef de la conversation française. Berlin, R. Gaertners Verl. H. Heyfelder. — 31.
Lang, Dr. K., Elemente der Phonetik zur Selbstbelehrung mit Rücksicht auf die besonderen Bedürfnisse des Seminars. Mit 3 Tafeln. Berlin,

Digitized by Google

Reuther & Reichard. (Beschäftigt sich nicht mit fremdsprachlichen Lauten.)

Lentzner, Karl, Zur Frage des englischen Aufsatzes, eine Gedankenlese. = ZbR. 8, 1–39. — 12.

Lorenz, Dr. C., Alphabetische Zusammenstellung der französischen Verben, welche mit dem Infinitiv mit de und à verbunden gebraucht werden. Wolfenbüttel, J. Zwissler. — 23.

Lotsch, Fr., Histoire de la Littérature française composée d'après les meilleurs auteurs français. Leipzig, Rengersche Bh. — 29.

Ludwig, Prof. Dr., Voyage d'Études dans la Suisse française. = KW. 6, 441 ff. — 15.

Mackay, D., and F. J. Curtis, First French Book. According to the New Method of Teaching Modern Languages. London, Wittaker für Engländer bestimmt, auf Induktion und Anschauung begründet.

Macket, E., Das Französische am Gymnasium. II. = BlS. 17, 91—94. — 6.

Maler, Dr., Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Sprache. = SwS. 17, 269–277. — 18.

Manger, Dr. Karl, Hilfsbüchlein für den französischen Unterricht. Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische nebst einem Wörterverzeichnis. Nürnberg, C. Koch. — 28.

Meier, Dr. Konrad, Die Behandlung des Textes von Sandeaus Lustspiel Mlle de la Seiglière in drei verschiedenen Schulausgaben. — NS. 8, 306. — 11.

Meier, Dr. Konr., und Dr. Br. Afsmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. Wörterbuch von Dr. Bruno Afsmann. Leipzig, Dr. Seele & Co. — 37.

Metzger, W., Änderungen in der französischen Grammatik. = SwS. 17, 277—281. — 18.

Miller, Dr. J., Der französische Unterricht an Mittelklassen. = KW. 7, 365—378. — 9.

Moppert, Cours Moppert. Das gesprochene Wort. Eine neue Sprech- und Sprachschule. 1. Teil. Dresden, Dietrich. — 22.

Müller, Prof. Dr. H., Erste Liste deutscher Schulausgaben engl. Schriftsteller, die der Kanon-Ausschufs des allgem. deutschen Neuphilologenverbandes auf Grund der bisher eingelaufenen (1103) Gutachten für „zweifellos brauchbar" erklären zu dürfen glaubt. = NS. 8, 41–61. — 39.

Muret-Sanders, Deutsch-Englisches Wörterbuch. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsb. Sonderabdruck: Englische und nordamerikanische Mafse, Gewichte und Münzen. — 41.

Nader, Dr. E., und Dr. A. Würzner, Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. 4. verb. Aufl. Wien, A. Hölder. — 39.

Newie, Prof. Fr., Mademoiselle de la Seiglière par Jules Sandeau appliquée à la conversation française. Pg. d. Kgl. Gymn. zu Stargard. Pg. No. 153. — 32.

*Oberländer, Reiniger und Werner, Lehrbuch der französischen Sprache. Wien, E. Tempsky. — 23.

Ohlert, A., Schulgrammatik der französischen Sprache für die oberen Klassen der h. Mädchenschulen. 3. Aufl. Hannover, C. Meyer.

Ott, Die Ziele des französischen Unterrichts am Gymnasium. = BbG. 35, 801–805. — 7.

Penner, Dr. E., History of English Literature compiled from the best English Authors and adapted for the Use of Schools. Leipzig, Rengersche Bh. — 41.

Plattner, Ph., Untersuchungen über Gegenstände der franz. Grammatik. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 23.

Ploetz, Dr. Karl, Voyage à Paris. Sprachführer für Deutsche in Frankreich. Berlin, F. A. Herbig. — 32.

Preufsner, Dr. O., Étude sur les Poésies diverses de Jean Racine. Pg. d. Gymn. zu Stolp. — 29.

Pünjer, J., Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 5. Aufl. Erster Teil. Hannover, C. Meyer. — 20.

Digitized by Google

Pünjer, J., und F. F. Hodgkinson. Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Ausgabe B. Hannover, C. Meyer. — 35.

Quayzin, H., Premiers Essais. Lectures dédiées aux premières classes de français des écoles supérieures de jeunes filles. 3ème edition. Stuttgart, P. Neffs Verl.

Rahn, Obl. Dr. Joh., Die Einführung des französischen Genrebildes in den neusprachlichen Unterricht. Dresden, Schönfeld. — A travers Paris et la France. Recueil de gravures à l'usage de la conversation française destinée aux écoles supérieures et à l'enseignement personel. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 33.

Reinecke, G., Englischer Kursus in Göttingen. = PW. 9. 117—118. — 15.

Reum, Dr. A., Französische Stilübungen für den ersten Anfangsunterricht. Ein Ergänzungsheft zu jedem französischen Lehrgange. Bamberg, C. C. Buchners Verl. — 28.

Reuter, M., Zusammenhängende Stücke zur Einübung französischer Sprachregeln stufenweise geordnet. Für höhere Lehranstalten zusammengestellt. Stuttgart, Muthsche Verlagsh. — 27.

Ricken, Eine neue wissenschaftliche Darstellung der Lehre vom Subjonctif. = Zs. f. frz. Sprache 22. 273.

Riemann, Prof. E. E., Bericht über die 9. Hauptversammlung des Verbandes der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft. = ZPhP. 7. 318. — 4.

Rofsmann, Ph., Ein Studienaufenthalt in Paris. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Zweite, umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagsh. — 14.

Rückoldt, Dr. A., Französische Schulredensarten für den Sprachunterricht. Leipzig, Rofsbergsche Hofbh. — 31. — Englische Schulredensarten für den Sprachunterricht. Ebda. — 41.

Sachs-Villatte, Encyklopädisches französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterbuch. Hand- und Schulausgabe. Unter Mitwirkung des Prof. E. Schmitt von Prof. Dr. Karl Sachs. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbh. — 29.

Scartazzini, A., Conversation-Book in English and French. 2nd Edition. Davos, H. Richter. — 41.

Schmeding, Prof. Fr., Die neue Methode im neusprachlichen Unterricht. Ein Votum. = PA. 42. 257—282. — 2.

Schmeding, Prof. G., Die Wendtschen Thesen als Forderungen der Reformmethode. = PA. 42. 65—75. — 1.

Schmidt, Prof. G., Manuel de conversation scolaire. Recueil de termes techniques pour l'enseignement du français. Berlin, R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder. — 30.

Scholtz, Susanne, English-German Conversations for Schools and Family-Pensions. Dresden, G. Kühtmann. — 40.

Schumann, P., Die amtliche Verordnung des franz. Unterrichtsministers über die franz. Grammatik. 3. Aufl. Dresden-Blasewitz, A. Arnold. — 18.

Seeger, Al., Über die französischen und englischen Fortbildungskurse für die neusprachlichen Lehrer an Mittelschulen. = Msch. 14. 119—126. — 16.

Seelig, Dr. Max, Französisches Vokabularium zu den Hoelzelschen Anschauungsbildern. 3. Aufl. Bromberg, Fr. Ebbecke. — 32.

Ségur-Cabanac, Victor Graf von, Le Parisien. Journal instructif. Würzburg, K. W. Krüger. — 42.

Selge, P., Das Elend der franzos. Schullektüre und Vorschläge zur Abhilfe. = Zs. f. nfrz. Spr. 22, 224—230. — 10.

Stead, W. T., Micille, and M. Hartmann, Comrades All. Annuaire de la Correspondance interscolaire. Internationaler Schulerbriefwechsel. Easter 1901. London, at the Office of the Review of Reviews. — 14.

Storm, Joh., Französische Sprechübungen. Eine systematische Darstellung der französischen Umgangssprache durch Gespräche des täglichen Lebens. Mittlere Stufe. 3. Aufl. Obere Stufe Cours supérieur. Deutsche Ausgabe von Joh. Storm und Dr. Lauterbach. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 30.

Digitized by Google

Strien, G., Choix de poésies françaises à l'usage des écoles secondaires. 2ième édition, revue. Halle, E. Striens Verl. — 27.

Sturmfels, Dr. A., Die französische Lektüre in Obersekunda und Prima des Realgymnasiums. = LL. 65, 52—79. — 10.

Suchier, Prof. H., und Birch-Hirschfeld, Geschichte der französischen Litteratur. Leipzig, Bibliogr. Institut. — 29.

Teichmann, Bernh., Englisch Sprechen und Denken. Erfurt, H. Güther. — 40.

Teichmann, E., Zur Verdeutschung einer Stelle in dem Geizigen von Molière. = Gm. 18, 485. — 26.

Tendering, Dr. F., Lehrbuch der englischen Sprache. Erweiterte Bearbeitung des Kurzgefafsten Lehrbuches. (Ausgabe C.) Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 34.

Träger, Dr. Ernst, Miltons Paradise Regained. Pg. d. Rsch. zu Werdau.

Truelsen, Auf Studienurlaub in Genf. = PW. 9, 246; 256; 272; 287. — 15.

Ulbrich, Prof. Dr. O., Elementarbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Ausgabe B. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 20.

Vogel, Fr., Die induktive Methode. = BbG. 35, 679—684. — 6.

Wagner, Ph., Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 3. verb. u. vermehrte Auflage der Elementar-Grammatik des Verfassers. Stuttgart, P. Neffs Verl. — 35.

Wawra, F., Zur Etymologie von frz. huile, fade, viande, Gaule, épaule, saule. = ZR. 25, 257—264. Etymologische Anmerkungen zu Kortings „Formenbau des franz. Romans". Ebda. 513—525.

Weitzenböck, Georg, Lehrbuch der französischen Sprache. II. Teil. A. Übungsbuch. Mit 21 Abbildungen und 2 Karten. 3. Auflage. B. Sprachlehre. 3. erweiterte Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 22. — Zu den Leitsätzen Wendts. = Engl. Stud. 27, 263—268. — 3.

Wendt, G., Die Wiener Thesen (Schlufs). = NS. 8, 61. — 4.

Wendt, Rektor Otto, Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung franz. Briefe. 2. verm. u. verb. Auflage. Hannover, C. Meyer. — 28.

Werner, Prof. A., Wie soll der Unterricht in der franz. Grammatik auf der Unterrealschule betrieben werden, damit mangelhaften Ergebnissen bei den Übersetzungen aus der Muttersprache in die franz. Sprache vorgebeugt werde? = ZR. 25, 321—331. — 7.

Wershoven, Prof. Dr. F. J., Hauptregeln der englischen Syntax. Mit einem Anhang: Synonyma. 2. verb. Aufl. Trier, J. Lintz. — 36. — Zusammenhängende Stücke zum Übersetzen ins Englische. 3. verb. Aufl. Ebda. — 41.

Wilke-Dénervaud, Anschauungsunterricht im Französischen. Leipzig, R. Gerhard. — 32.

Wimmer, Dr. K., Spracheigentümlichkeiten des modernsten Französisch erwiesen an Erkman-Chatrian. Zweibrücken, F. Lehmann. — 26.

Winter, Alb., Joseph Addison als Humorist in seinem Einfluss auf Dickens Jugendwerke. = Anglia 21, 453—508.

Wright, W., The Beginner. Ein Lehrbuch der englischen Sprache zur schnellen Erlernung derselben durch Selbstunterricht. Berlin, Rosenbaum & Hart. (Nicht für die Schule. Angez. Herrigs Archiv 106, 424 von Alb. Herrmann.)

Zauner, Dr. Ad., Romanische Sprachwissenschaft. (Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 16.

Ziegler, Grundsätze des neusprachlichen Unterrichts an Realschulen. — SwS. 16, 301—311. — 8.

Über die Notwendigkeit eines vierstündigen englischen Unterrichts in den Primen des sächs. Rgymn. = PW. 9, 173—175. — 8.

Französische Gedichte zum Schulgebrauch. Nürnberg, Kornsche Behh. — 27.

Bibliothèque française. Dresden, G. Kühtmann. — 26.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig, G. Freytag. — 24. 37.

Digitized by Google

Martin Hartmanns Schulausgaben. Leipzig, Stolte. — 25.
Französisch-englische Klassikerbibliothek herausgegeben von J. Bauer und Th. Link. München, J. Lindauersche Behh. — 25.
Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach. Berlin, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. A. Französische Schriften. — 24. — B. Englische Schriften. — 38.
Französische und englische Schulbibliothek herausgegeben von Otto E. A. Dickmann. Leipzig, Rengersche Behh. — 26. 37.
Modern English Writers. Wolfenbüttel, J. Zwißler. — 39.

X. Geschichte.

Albrecht, Dr. Gustav, Die Denkmäler in der Siegesallee zu Berlin in ihrer Bedeutung für vaterländische Geschichte. Mit Abbildungen. Heft 2. Gruppe 5–9. Berlin, Fr. Zillessen.
Altenburg, Oskar, Studie zur Einheit des Gymnasiallehrplans auf der Grundlage des geschichtlichen Interesses. = LL. 63. S. 1–42. — 12.
Arnold, C. Fr., Die Vertreibung der Salzburger Protestanten und ihre Aufnahme bei den Glaubensgenossen. Ein kulturgeschichtliches Zeitbild aus dem 18. Jahrhundert. Mit 42 zeitgenössischen Kupfern. Leipzig, Eug. Diederichs Verl. — 41.
Auswahl von Jahreszahlen für die Mittelstufe s. Zwerg.
Bartels, Adolf, Der Bauer. Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte. Bd. VI. Leipzig, Eug. Diederichs Verl. — 38.
Bastian, A., Die Volkerkunde und der Völkerverkehr unter seiner Rückwirkung auf die Volksgeschichte. Ein Beitrag zur Volks- und Menschenkunde. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 30.
Beaulieu-Marconnay, Frhr. v., Unter der Kriegsflagge des Reichs. Braunschweig, George Westermann. — 53.
Becher, A., Anschauung, Kunst und Kunstgeschichte. Msch. S. 187–89. — 16.
Bernheim, Ernst, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. (Sonderabdruck aus „Neue Bahnen", Heft 5 u. 6). Pädagogische Zeit- und Streitfragen, 56. Heft. Wiesbaden 1899. Emil Behrend. — 3 ff.
Bibliothek deutscher Geschichte, herausg. von H. v. Zwiedineck-Südenhorst. Heft 135, 137–39. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nchfg.
Blum, Dr. Hans, Persönliche Erinnerungen an den Fürsten Bismarck. München, Alb. Langen. — 45.
Bogusławski, A. v., Armee und Volk im Jahre 1806. Mit einem Blick auf die Gegenwart. Mit 1 Skizze und 2 Planen. Berlin, R. Eisenschmidt. — 43.
Boesch, Hans, Kinderleben. Monographieen zur deutschen Kulturgeschichte. Bd. V. Leipzig, Eug. Diederichs Verl. — 38.
Brettschneider, Harry, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. VII. Teil. Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. 2. verbesserte Auflage. Halle a. S. 1901. Bh. des Waisenhauses. — 21.
Burckhardt, Jacob, Griechische Kulturgeschichte, herausg. von Jacob Oeri. Bd. I—III. 2. Aufl. Berlin u. Stuttgart, W. Spemann. — 33 ff.
Calwer, Richard, Mitglied des Reichstags, Handel und Wandel. Jahresberichte. Jahrg. 1900. Berlin, Akad. Verlag f. soziale Wissenschaften. — 51.
Commission, Archäologische, für österreichische Gymnasien. 19. Sitzung am 12 Mai 1900. Msch. 232–38. — 15.
Conrad, Gotthold, De saeculo Romanorum. = Pg. Friedrich-Wilhelms-Gymn., Posen.
Coucheron-Aamot, W., Leutnant zur See, Die Geschichte Ostasiens nach dem Frieden von Shimonoseki. Autorisierte Übersetzung aus dem Norwegischen von K. Robolsky. Leipzig, R. Baum. — 54.

Digitized by Google

Diefenbach, Johann, Der Zauberglaube des 16. Jahrhunderts nach den Katechismen Dr. Martin Luthers und des P. Canisius. Mit Berücksichtigung der Schriften des Pfarrers Langin-Karlsruhe und des Professors Riezler-München. Mainz, Frz. Kirchheim. — 39.

Direktorenversammlungen, s. Versammlung.

Dohmann, Dr. Karl Georg, Beiträge zur Geschichte der Stadt und Grafschaft Steinfurt. I. Die Burgmannen von Steinfurt. Teil I. = Pg. Gymn. Arnoldinum, Burgsteinfurt. — 53.

Ebeling, Robert, Der Buchführer M. Philipp Schultze, ein Beitrag zur Geschichte des Stralsunder Buchhandels im Beginn des 17. Jahrhunderts. Pg. Gymn. Stralsund.

Ebersstein, Alfred Frhr. v., Erlebtes aus den Kriegen 1864, 66, 70/71 und mit Feldmarschall Helmuth Graf Moltke. Leipzig, J. Werner. — 46.

Eichner, Dr. Richard, Die auswärtige Politik Friedrichs des Grofsen im Jahre 1755. = Pg. 4. Städtische Realschule, Berlin. Berlin, R. Gaertner. — 42.

Fontane, Theodor, Kriegsgefangen. Erlebtes 1870. 5. Aufl. Berlin, F. Fontane & Co. Vorzüglich für Schülerbibliotheken. UII aufwärts.

Foerster, August, Aus Grünbergs Vergangenheit. Gesammelte Bilder zur Geschichte der Stadt nach vorhandenen Chroniken und sonstigen Überlieferungen. Grünberg i. Schl., W. Levysohn. — 53.

Fuhse, Dr. Franz, Deutsche Altertümer. Sammlung Goschen, Bd. 124. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 38.

Gaedertz, Prof. Dr. Karl Theodor, Lübecks Kaiserthor. Seiner Majestät dem deutschen Kaiser Wilhelm II. zur Wiedereröffnung des altlübeckischen Kaiserthors ehrfurchtsvoll gewidmet. Lübeck, Gebr. Borchers.

Gerstenhauer, M. R., Das Burenvolk, seine Entstehung und seine Bedeutung für das Deutschtum. 2. Aufl. Leipzig-Reudnitz, August Hoffmann. — 49.

Gindelys Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien, bearbeitet von Dr. F. M. Mayer. I. Bd.: Das Altertum. Mit 80 Abbildungen. 10. verbesserte Auflage. Wien u. Prag, Tempsky. — 20.

Goldschmidt, Paul, Gutenberg-Buch. Festgabe für das deutsche Volk zur 500jährigen Geburtstagsfeier des Erfinders der Buchdruckerkunst am 24. Juni 1900. Halle a. S., Graph. Verlagsanstalt.

Hacks, Dr. J., Die volkswirtschaftliche Bedeutung der Abrüstung. Kattowitz O.-S., G. Siwinna. — 51.

Hannecke, Prof. Dr., Das Bourbonentum in Spanien. Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei A.-G. (vorm. J. F. Richter). — 49.

Harkensee, Dr. Heinrich, Beiträge zur Geschichte der Emigranten in Hamburg. II. Madame de Genlis. = Pg. der Oberrealschule vor dem Holstenthore. — Nicht uninteressantes Stimmungsbild.

Hartmann, Ludo Moritz, Geschichte Italiens im Mittelalter. I. Bd.: Das italienische Königreich 1897. II. Bd., 1. Hälfte: Römer und Langobarden bis zur Teilung Italiens. Leipzig, G. H. Wigand. — 36.

Hassel, U. v., Das Kolonialwesen im 19. Jahrhundert. Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Heft 188. Stuttgart, Chr. Belsersche Verlagsh. — 49.

Hassencamp, Prof. Dr. R., Zusammenfassende Geschichtswiederholungen für Prima. Düren, W. Solinus. — 24.

Heinze, W., Geschichte in tabellarischer Übersicht. Ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. 10. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover, Helwingsche Verlagsbh. — 24.

— — Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte. 2. verbesserte u. vermehrte Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 25.

Hirsch, Dr. Ferdinand, Mitteilungen aus der historischen Litteratur, herausgegeben von der „Historischen Gesellschaft" in Berlin und in deren Auftrag redigiert von. XX. Jahrg., Heft I–IV. Berlin, R. Gaertner. — 28.

Hirzel, Rektor, Der Unterricht in der alten Geschichte im Gymnasium. = KW. VII, S. 90–96. — 11.

Digitized by Google

Historikerversammlung. Bericht über die VI. Versammlung deutscher Historiker zu Halle a. S., 4.—7. April 1900. Erstattet vom Bureau der Versammlung. Leipzig, Duncker & Humblot. — 1 ff., 28 f.

Hitzigrath, H., Hamburg und die Kontinentalsperre. = Pg. Realgymn. Johanneum. Hamburg. — 44.

Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen, herausgegeben von Paul Seidel. 4. Jahrg. Leipzig, Giesecke & Devrient. — 52.

Hoppe, Ferdinand, s. Archäol. Commission.

Huckert, E., Zur Benutzung des deutschen Lesebuchs in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind. = PW. IX, S. 53/54. — 15.

Jähns, Max, Moltke, Bd. II u. III. Geisteshelden Bd. 37/38. Berlin, E. Hofmann & Co. — 45.

Janssen, Johannes, Geschichte des deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. VI. Bd. Kunst- und Volkslitteratur bis zum Beginne des dreißigjährigen Krieges. 15. u. 16. verbesserte u. vermehrte Auflage, besorgt von Ludwig Pastor. Freiburg, Herdersche Verlagsbh. — 39.

Jung, Dr. Heinrich, Cäsar in Ägypten 48/47 v. Chr. Historisch-kritische Untersuchung. Pg. Gymn. Mainz. — 35.

Junge, Friedrich, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in höheren Bürger- und Mädchenschulen. 3. verbesserte Auflage besorgt von Dr. Rudolf Lange. Berlin, Franz Vahlen. — 19.

Kanon zu erlernender Geschichtszahlen für das König Wilhelms-Gymnasium. Magdeburg. — 23.

Kauer, s. Archäolog. Commission.

Kausch, Oberlehrer Dr., Die gutsherrlich bäuerlichen Verhältnisse in der Mark Brandenburg bis zur Zeit des 30jährigen Krieges. = Pg. Gymn. Dramburg. — 52.

Keferstein, Karl, Beiträge zur Würdigung der neueren französischen Kolonialbestrebungen. = Pg. Gymn. Ratibor. — 49.

Keller, Prof. Ernst, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in höheren Schulen. 3. durchgesehene Auflage. Freiburg 1901, Wagnersche Univ.-Buchh. — 18.

Kellner, Prof. Dr. L., Ein Jahr in England 1898/99. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nachf. — 50.

Kessler, Dr. Karl, Die Entwickelung der niederländischen Kolonialmacht. II. Teil. = Pg. Progymn. Solingen. — 49.

Kleinpaul, Dr. Rudolf, Der Mord von Konitz und der Blutaberglaube des Mittelalters. Leipzig, Hch. Schmidt & Carl Günther.

Knapp, Th., Über die Prüfung in alter Geschichte in der 8. Klasse des württembergischen Gymnasiums. = SWS. XVII, S. 16/17. — 11.

— —, Über die Behandlung der Geschichtszahlen im oberen Gymnasium. = KW. VII, S. 214/15. — 14.

Knoke, Prof. Dr. F., Die römischen Forschungen im nordwestlichen Deutschland. Berlin, R. Gaertner.

Knoetel, Dr. Paul, Kunstwissen und Kunstfühlen. = PA. 42, S. 456/58, 525/28. — 16.

Köhler, Bruno, Allgemeine Trachtenkunde. Univers.-Bibliothek No. 4059/60, 4074/75, 4115/16. Leipzig, Ph. Reclam jr. — Eingehende, tüchtige Arbeit.

Kohut, Adolf, Moltke und die Frauen. Berlin, W. Simon.

Koetzschke, s. Tille.

Kreutzer, Johannes, Otto von Bismarck. 2 Bde. Leipzig, R. Voigtländer. — 44.

Krey, Prof. Johannes, Die dänische Sprache im Herzogtum Schleswig. = Pg. Realsch. Sonderburg.

Kronegg, Ferdinand, Illustrierte Geschichte der Stadt München. 2. Aufl. München, Max Kellerer. — 53.

Krones, Prof. Dr. F. v., Österreichische Geschichte von 1526 bis zur Gegenwart. II. Sammlung Göschen No. 105. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh.

Krüger, Carl A., Geschichte der Griechen und Römer mit Berücksichtigung der morgenländischen Völker. Für den Unterricht. 3. vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 68 Abbildungen. Berlin, J. Rentels Verl. — 18.

Digitized by Google

Küsel, Dr. Eduard. Die Königin Luise in ihren Briefen. Eine Mitgabe für unsere Schüler. Memel. Leipzig, B. G. Teubner. — 43.
Lamprecht, s. Tille.
Laubert, Dr. Manfred. Die Schlacht bei Kunersdorf am 12. August 1759. Mit drei Karten. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 42.
Lauerrenz, Viktor, Deutschland zur See. Bilder aus dem deutschen Kriegsschiffleben. Berlin, Herm. J. Meidinger. — 54.
Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. No. 7. Geschichte. S. 45–49. 1901. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 6 ff.
Le Mang, Dr. Richard. Die Darstellung des Schmalkaldischen Krieges in den Denkwürdigkeiten Kaiser Karls V. III. Teil. = Pg. Annenschule, Dresden-Altstadt.
Leucke, Paul. 71er in Feindesland. Feldzugserinnerungen aus 1870/71. Zeulenroda, G. Merseburger.
Lenz, Max. Die großen Mächte. Ein Rückblick auf unser Jahrhundert. Berlin, Gebr. Paetel. — 46.
Lohmeyer, Julius, Zur See, mein Volk! Die besten See-, Flottenlieder und Meerespoesien für Haus und Schule usw. Im Auftrage der freien Vereinigung für Flottenvorträge herausgegeben. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 53.
Lohr, Professor Dr. Friedrich, Ein Gang durch die Ruinen Roms. Palatin und Kapitol. Gymnasialbibliothek, Heft VII. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 35.
Lorenz, Karl. Der moderne Geschichtsunterricht. 2. umgearbeitete und vermehrte Aufl. München, R. Oldenbourg. — 5.
Lotz, Professor Dr. Walter, Verkehrsentwickelung in Deutschland 1800–1900. Aus Natur und Geisteswelt u. s. f. 15. Leipzig, B. G. Teubner. — 51.
Lübbert, Dr. Jürgen. Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht an dem Beispiel von Halle a. S. und Umgegend. = Pg. Latina, Halle. — 13.
Luckenbach, Dr. H., Abbildungen zur alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. vermehrte Auflage. München, R. Oldenbourg. — 27.
Marcks, Erich, Deutschland und England in den großen europäischen Krisen seit der Reformation. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nachf. — 48.
Martens, Dr. W., Johann Gutenberg. Karlsruhe, J. Langs Verlagsbh.
May, R. E., Die Wirtschaft in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit 130 Tabellen und vergleichenden Übersichten. Berlin, Akad. Verlag f. soziale Wissenschaften. — 50.
Mayer, s. Gindely.
Menkel, Oberlehrer Julius, Ottos I. Beziehungen zu den deutschen Erzbischöfen seiner Zeit und die Leistungen der letzteren für Staat, Kirche und Kultur. = Pg. Dom-Gymn. Magdeburg. — 37.
Mertens, Dr. Martin, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Teil I. 3. u. 4. verbesserte Auflage. Freiburg, Herdersche Verlagsh. — 19.
Merz, Dr. Heinrich, Luise, Königin von Preußen. 2. Aufl. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 53.
Montelius, Oskar, Die Chronologie der ältesten Bronzezeit in Norddeutschland und Skandinavien. Mit 541 in den Text eingedruckten Abbildungen. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 31.
Much, Dr. Rudolf, Deutsche Stammeskunde. Sammlung Göschen No. 126. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 38.
Mulder, J. G., Sprech- und Übungsstoff aus der deutschen Kulturgeschichte. Hannover, Carl Meyer Gustav Prior. = Für Volksschulen.
Muller, David, Geschichte des deutschen Volkes. 17. verbesserte Auflage besorgt von Dr. Rudolf Lange. Ausgabe für den Schulgebrauch. Mit 6 geschichtlichen Karten und einem Dreikaiserbildnis. Berlin, Franz Vahlen.
— — Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts.

Digitized by Google

15. verbesserte Auflage, besorgt von Dr. Rudolf Lange. Mit 4 geschichtlichen Karten. Berlin, Weidmannsche Bh. — 17.

Müller-Tissot, Prof., Geschichtsthatsachen zu den Chronologischen Wandtafeln für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Stuttgart, J. B. Metzlers Verl. — 23.

Naumann, Dr. J., Rückblick auf die Fortschritte des Staats- und Volkslebens im neuen deutschen Reich. = Pg. Rg. Osterode am Harz.

Nelson, Dr. Julius, Heinrich Schliemann und seine homerische Welt. Biographische Volksbücher No. 74—77. Leipzig, R. Voigtländer. — Hübsch geschrieben. Treffliche Lektüre für gymnasiale OII.

Niefsen, J., Die Hohenzollern im Glanze der Dichtung. Mettmann, Ad. Frickenhaus. — 53.

Otto, Dr. Eduard, Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwickelung. Aus Natur- und Geisteswelt, No. 14. Leipzig, B. G. Teubner. — 39.

Pannier, Carl, Deutsches Reichsgesetz betreffend die Gewerbegerichte vom 29. Juli 1890. Textausgabe mit kurzen Anmerkungen und Sachregister. 4. Aufl. Universal-Bibliothek 2744. Leipzig, Ph. Reclam jr.

Petersdorff, Hermann von, König Friedrich Wilhelm IV. Stuttgart, J. G. Cottasche Bh. Nachf. — 40.

Pick, Albert, Aus der Zeit der Not 1806—15. Schilderungen zur Preufsischen Geschichte aus dem Nachlasse des Feldmarschalls Neidhardt von Gneisenau. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 43.

Piper, Otto, Abrifs der Burgenkunde. Mit 29 Abbildungen. Sammlung Göschen No. 119. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 38.

Poschinger, Heinrich von, Bismarck-Portefeuille. V. Band. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. — 45.

Prix, s. Archäolog. Commission.

Prutz, Hans, Preufsische Geschichte. III. Band. Der Friedericianische Staat und sein Untergang. 1740—1812. Stuttgart 1901, J. G. Cottasche Bh. Nachf. — 40.

Rebhann, Anton, Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die oberen Klassen der Realschulen und anderer verwandter Lehranstalten. Laibach, Jg. v. Kleinmayr & Fed. Bamberg. — 20.

Rieck, Prof. Dr., Städtisches Leben in Mecklenburg in den Zeiten des Mittelalters. II. = Pg. G. Carolinum Neu-Strelitz. — 53.

Rodenberg, Karl, Seemacht in der Geschichte. Stuttgart, J. B. Metzlers Verl. — 48.

Rogge, D. Bernhard, Das Buch von den preufsischen Königen. 3. vermehrte Auflage. Hannover, Carl Meyer. — 53.

— — Preufsens Könige von 1701—1901. Zur Zweijahrhundertfeier der preufsischen Königskrone. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 53.

Rotenhan, Freiherr von, Denkwürdigkeiten eines württembergischen Offiziers aus dem Feldzuge im Jahre 1812. 3. Aufl. München, H. Lukaschik. — 44.

Rüdiger, Dr. Otto, Geschichtstabelle mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Geschichte. Für den Schulgebrauch. Hamburg, Schröder & Jeve. — 24.

Schaefer, Dietrich, Was lehrt uns die Geschichte über die Bedeutung der Seemacht für Deutschlands Gegenwart. Vortrag. München, J. F. Lehmanns Verl. — 48.

Schlippenbach, Graf Albert von, Die Entstehung und Entwickelung des deutschen Adels mit besonderer Berücksichtigung der in der Uckermark angesessenen Geschlechter. Vortrag. Prenzlau, A. Mieck.

Schmidt, Prof. Dr., Arpinum, eine topographisch-historische Skizze. = Pg. St. Afra. Meifsen. — 35.

Schmidt, Bernhard, Belebung des Heimatsgefühls. = Pg. Gymn. Görlitz. — 14.

Schmidt, Max C. P., Realistische Chrestomathie aus der Litteratur des klassischen Altertums. In 3 Büchern. II. Buch. Leipzig, Dürrsche Bh. — 13.

Schmidt, Dr. Otto Eduard, und Dr. Oskar Enderlein (†), Erzählungen

Digitized by Google

aus Sage und Geschichte des Altertums und der ersten Periode des Mittelalters. 5. Aufl. Dresden, C. Damm. — 17.

Schmidt, Traugott, Gedächtnisrede auf Moltke am 27. Januar 1898. = Pg. Gymn. Heidelberg. — 46.

Schreiber, Dr. E., Gustav Adolfs Feldlager und Verschanzungen bei Schwedt a. O. = Pg. Gymn. Schwedt.

Schroeder, J., Brandenburgisch-preufsische Geschichte nach Mafsgabe der allgemeinen Bestimmungen und der jüngsten Erlasse. 8. Doppelauflage. Paderborn, Ferd. Schoningh. — 19.

Schubring, Professor Gustav, Das neue Jahrhundert und der christliche Kalender. = Pg. Rg. Erfurt.

Schultz, Gerhard, Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterricht auf Gymnasien. = NJ. 1899, S. 549—58. — 16 f.

Schumann-Löcknitz, Hugo, Vorgeschichtliche Beziehungen der Uckermark während der Stein- und Bronzezeit. Vortrag. Prenzlau, A. Mieck.

Schurtz, Dr. Heinrich, Urgeschichte der Kultur. 15 Lieferungen u. s. f. Lieferg. 1. Leipzig, Bibliographisches Institut. — 31.

Seidel, s. Hohenzollernjahrbuch.

Siecke, Ernst, Mythologische Briefe. I. Grundsätze der Sagenforschung. II. Uhlands Behandlung der Thor-Sagen. Berlin, F. Dümmlers Verl. — 37.

Siefert, Dr. Georg, Eine Konzentrationsstunde in Form eines Geschichtsexamens in VI. = LL. 62, S. 67—80. — 15.

Speck, Prof. E., Seehandel und Seemacht. Eine handelsgeschichtliche Skizze. Leipzig, Friedrich Brandstetter. — 48.

Spielmann, Dr. C., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers. II. Teil. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des Grofsen Krieges. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. Halle 1901, Herm. Gesenius. — 18.

Stengel, Freiherr Karl von, Deutsche Kolonialpolitik. Barmen, Bamberger. — 49.

Sternkopf, Dr. Wilhelm, Der Zinswucher des Brutus. = Pg. Gymn. Dortmund. — 35.

Stettiner, Dr. Paul, Zur Geschichte des preufsischen Königstitels und der Königsberger Krönung. I. Anerkennung des preufsischen Königstitels durch die Curie. II. Die Krönung in Königsberg. Königsberg, Wilh. Koch. — 52.

Stoll, Hermann, Das 19. Jahrhundert. Geschichtliches Lesebuch. 2. verbesserte Aufl. Hamburg, C. Boysen. — 26.

Stutzer, E., Über die Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes. = ZG. 54, S. 321—28. — 11.

Tegge, Prof. Dr. August, Die Staatsgewalten der römischen Republik. = Pg. Gymn. Bunzlau. — 22.

Tille, Dr. Armin, „Deutsche Geschichtsblätter", Sonderabdruck: „Über historische Grundkarten". A. Zur Organisation der Grundkartenforschung von Karl Lamprecht; B. Die Technik der Grundkarteneinzeichnung von Rudolf Kotzschke. Heft 2, November 1899, Heft 5, Februar 1900. Gotha, F. A. Perthes. — 29.

Treuber, Auch ein kurzes Wort zur Überbürdungsfrage. = SWS. XVII, S. 44 45. — 11.

Versammlung Schleswig-Holsteinscher Direktoren vom 12. Oktob. 1899. Direktorenversammlungen Bd. 55. Weidmannsche Bh. — 13.

Vollbrecht, Dr. Wilhelm, Das Säkularfest der Augustus-Gymnasialbibliothek. Heft 33. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 35.

Wacker, s. Werra.

Waldeyer, W., Die Bildnisse Friedrichs des Grofsen und seine äufsere Erscheinung. Rede gehalten in der Festsitzung der Preufsischen Akademie der Wissenschaften am 29. Januar 1900. Berlin, A. Hirschwald. — 42.

Walz, Reinhard, Die Ableitung des Wortes „Pfahl" als Bezeichnung des Limes. = Pg. Augustinerschule, Friedberg. — 37.

Digitized by Google

Weigand, Heinrich, Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Teil I, Teil II 3. Lieferung. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 6,

Werra, Dr., und Wacker, Dr., Aus allen Jahrhunderten. Historische Charakterbilder für Schule und Haus. 1. Band: Das Altertum. 2. Aufl. Münster i. W., H. Schöningh. — Zusammenstellung aus Duncker, Curtius, Jäger, Peter, Friedländer.

Wiedemann, Dr. A., Die Toten und ihre Reiche im Glauben der alten Ägypter. = Der alte Orient, Heft II. Leipzig, J. C. Hinrichs Verl.

Wiedenow, Prof. Dr. Eugen, Theodor Körners Grabstätte. Bestattung des Dichters in Wöbbelin, Geschichte seines Grabes und die Feiern an seinem Begräbnisplatze. Dresden 1901, C. Heinrich. — 33.

Winckler, Dr. Hugo, Die politische Entwickelung Babyloniens und Assyriens. = Der alte Orient, Heft 1. Leipzig, J. C. Hinrichs Verl. — 33.

Winkelmann, Eduard, Allgemeine Verfassungsgeschichte als Handbuch für Studierende und Lehrer. Leipzig, Dykesche Bh. — 51.

Winkler, Heinrich, Die Zollern und das Reich. Eine Festkantate mit verbindender Deklamation. Für gemischten Chor mit Orchester oder Klavierbegleitung komponiert von Karl Zuschneid. Quedlinburg, Chr. Fr. Viewegs Bh.

Winter, Dr. H., Lehrbuch der alten Geschichte mit Einschluss der Sagen- und Kulturgeschichte für höhere Lehranstalten. Mit 7 Geschichtskarten und 32 kunstgeschichtlichen Abbildungen. 3. Aufl. München, R. Oldenbourg. — 17.

Wirth, Albrecht, Abriss der Geschichte Afrikas. Bonn, C. Georgi. — 49.

Wirth, Dr. Albrecht, Abriss der Weltgeschichte. Ebenda. — 49.

Zehme, Dr. Arnold, Germanische Götter- und Heldensage. Wien u. Prag 1901, F. Tempsky, Leipzig, G. Freytag. — 37.

Zimmern, Dr. Heinrich, Biblische und Babylonische Urgeschichte. Vortrag. Leipzig, J. C. Hinrichs Verl. — 32.

Zurbonsen, Dr. Fr., Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Teil II. Das Mittelalter. 4. Aufl. Berlin, Nicolais Verl. — 24.

Zuschneid, s. Winkler.

Zwerg, Gustav, Auswahl von Jahreszahlen für die Mittelstufe. 2. Bearbeitung. = Beigabe zum Pg. Marienwerder. — 23.

XI. Erdkunde.

Anemüller, Dr. E., Kyffhäuser und Rothenburg in Vergangenheit und Gegenwart. Herausgegeben im Auftrage des Fürstlich Schwarzburg-Rudolstädtischen Ministeriums. 3. Aufl. Mit Planen u. Abbildungen. Leipzig, Bernhard Franke. — Soll der Orientierung der Besucher des Gebirges über alles Wissenswerte aus Sage und Geschichte dienen.

Arndt, G., Die Sachsenburg an der Unstrut. Beschreibung ihrer Lage und Geschichte. II. Aufl. Leipzig, Bernhard Franke. — Vorwiegend geschichtlichen Inhalts, für Reisende als Führer zusammengestellt.

Bamberg, K., Schulwandkarte von Europa. 1 : 4 000 000. Berlin, C. Chun. — 10.

— — Schulwandkarte der östl. Halbkugel. 1 : 12 000 000. Ebda. — 10.

— — Schulwandkarte der westl. Halbkugel. 1 : 12 000 000. Ebda. — 10.

— — Schulwandkarte von Australien. 1 : 8 000 000. Ebda. — 10.

— — Schulwandkarte der Balkanhalbinsel. 1 : 800 000. Ebda. — 10.

Bibliothek der Länderkunde IX. s. v. Lendenfeld.

Bielenberg, R., Schulwandkarte von Europa. 1 : 2 750 000. Weimar, Geogr. Institut. — 10.

Blumentritt, F., Die Philippinen. Eine übersichtliche Darstellung der ethnographischen und historisch-politischen Verhältnisse des Archipels. Von — —. Mit einem Anhange: Die wichtigsten Paragraphen der Verfassung der philippinischen Republik. Virchow-Holtzendorffsche Sammlung gemeinverständl. wissenschaftl. Vorträge. Heft 337/38. Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. — 20.

Digitized by Google

Brandenburg, Die Provinz, in Wort und Bild. Herausgegeben von dem Pestalozzi-Verein der Provinz Brandenburg. Mit vielen Abbildungen. Berlin, Julius Klinkhardt. — 18.

Buchholz, Dr. P., Charakterbilder aus Afrika. 3. Aufl., durchgesehen u. verbessert von Prof. Dr. R. Schoener. Leipzig, J. C. Hinrichs. — 15.

— — Charakterbilder aus Deutschland. 3. Aufl., verboss. und neu bearbeitet unter Mitwirkung von Dr. H. Winnaker. Ebda. — 15.

Bumuller, Dr. J., und Dr. J. Schuster, Erdkunde im Anschluss an das Lesebuch von — —. 2. verb. Aufl. Mit 107 Abbildungen. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsh. — 13.

Cauterer, J., Australien und Tasmanien. Nach eigener Anschauung und Forschung wissenschaftlich u. praktisch geschildert. gr. 8. VIII und 482 S. mit Titelbild, 158 Abbildgn. und 1 Karte. Freiburg, Herdersche Verlagsh. — Für Schülerbibliotheken sehr geeignet.

Craemer, Curt, Aus meiner Wanderzeit, Reiseeindrucke eines jungen Kaufmanns in Süd-Afrika usw. — 100 000 Kilometer zu Wasser und zu Lande. Mit 20 Tafeln in Lichtdruck, 258 Abbildungen im Text, meistenteils nach Originalaufnahmen des Verfassers und einer Karte mit der Reiseroute. Berlin, Dietrich Reimer E. Vohsen. — 18.

Debes, E., Physikalische Erdkarte in Merkators Projektion. 2. Auflage. Leipzig, Wagner & Debes. — 10.

— — Schulwandkarte v. Europa. 1 : 3 270 000. Politisch. Ebda. — 10.

— — Schulwandkarte von Asien. 1 : 7 400 000. Politisch. Ebda. — 10.

— — Kirchhoff und Kropatschek, Schulatlas für die Oberklassen höherer Lehranstalten. 35. verb. Auflage. Ebda. — 9.

Dieckes Schul-Atlas für höhere Lehranstalten. Bearbeitet und herausgegeben von C. Dincke und E. Gaebler. 159 Haupt- u. 156 Nebenkarten. 37. Aufl. Braunschweig, G. Westermann. — 9.

— Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen. Bearb. und herausgegeben von C. Diercke und E. Gaebler. 36 Haupt- und 34 Nebenkarten. 12. Auflage. Ebda. — 9.

Dopp, Dr. phil. E., Die geographischen Studien des Ephorus. I. Die Geographie des Westens. = Pg. (No. 703) des Gymnasiums und Realgymnasiums, Rostock.

Dronke, Dr., Die Eifel, dargestellt von — —. Aus den nachgelassenen Papieren des Verfassers hrsggb. durch Dr. K. Cüppers. Mit dem Bilde des Verfassers. Köln, Paul Neubner. — 17.

Ehlers, Otto E., Im Osten Asiens. Mit zahlreichen Illustrationen u. zwei Karten. 4. Auflage. Berlin, Allg. Verein für deutsche Litteratur.

— — Samoa, Die Perle der Südsee à jour gefaßt. Mit Illustrationen. 5. Aufl. Ebda. — 10.

Erinnerungsblätter an die Reise nach Oberammergau im Passionsspieljahre 1900. München, Verlag des Internation. Illustr. Reise-Album. — 11.

François, Deutsch-S.W.-Afrika. Geschichte der Kolonisation bis April 1893. XI. 223 S. Ill. Berlin, D. Reimer. Nicht für Schulbibliotheken geeignet.

Franz, Prof. Dr. E., Die Erdkunde im Gymnasialunterricht seit dem ersten Normallehrplane. = Pg. (No. 217) des königl. katholischen Gymnasiums zu Sagan. — 6.

Gaebler, Ed., Wandkarte der Balkanhalbinsel. Politisch. 1 : 1 000 000. Leipzig, Gg. Lang. — 10.

— — Wandkarte von Australien und Oceanien. Physik. und politisch. 2. Aufl. Ebda. — 10.

— — Wandkarte von Asien. 1 : 6 400 000. Physische Ausgabe. Ebda. — 10.

— — Neuester Handatlas über alle Teile der Erde mit besonderer Berücksichtigung des gesamten Weltverkehrs. 136 Karten. Mit einem Abriss allgemeiner Weltgeschichte von Fritz Bayer. 3. Aufl. Leipzig, E. A. Berger. — 9.

Gottschaldt, Dr. R., Die Tiefseeforschung, ihre Geschichte, Ergebnisse und Ziele. = Pg. 316. Realschule Kiel.

Digitized by Google

Graf, Dr. phil. J. H., Die neue schweizerische Schulwandkarte. Vortrag, gehalten am schweizerischen Lehrertag Oktober 1899 in Bern. Bern, K. J. Wyss. — 10.

Graf, M., V. Loefsl, Dr. Fr. Zwerger, Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen. I. Teil: Geographische Grundbegriffe. Bayern. Ausgabe für Gymnasien. Übersicht über Europa; Ausgabe für Realschulen. Übersicht über die fünf Erdteile. München 1897, R. Oldenbourg. — 12.

Grube, A. W., Aus der Alpenwelt der Schweiz. 3. Aufl. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — Sehr elementar gehalten, aber ansprechende Lektüre für die Schüler der unteren und mittleren Klassen.

Gruber, Dr. Chr., Die Entwickelung der geogr. Lehrmethoden im 18. u. 19. Jahrhundert. Rückblicke und Ausblicke. Mit 2 Kärtchen und 8 Skizzen. München, R. Oldenbourg. — 6.

Günther, S., Grundlehren der mathemat. Geographie und elementaren Astronomie. V. Aufl. 8. X u. 143 S. 47 Fig. 2 Karten. München, Th. Ackermann.

— — Der Humanismus in seinem Einflusse auf die Entwickelung der Erdkunde. = HGZ. VI, 65—89. — Von grofser Belesenheit zeugend, sehr interessant. 7. Geogr.-Kongrefs).

Haas, Hippolyt, Deutsche Nordseeküste. No. VIII v. Land und Leute, Monographieen zur Erdkunde. Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing. — 11.

Halbfafs, Dr. W., Ein Kapitel aus der modernen Seenforschung. Pg. (No. 259) des Gymn. zu Neuhaldensleben. — Behandelt die Erforschung des Bodenreliefs der Binnenseen.

Hannecke, Dr. Rudolf, Erdkundliche Aufsatze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von — —. Mit 17 Abbildungen. Glogau, C. Flemming. — 14.

Hartlebens Kleines Statistisches Taschenbuch. Bearb. von Umlauft. VII. Jahrg. Wien, A. Hartleben.

— Statistische Tabelle. VIII. Jahrg. Ebda.

Haushofer, Max, Oberbayern, München und bayerisches Hochland. Mit 102 Abbildungen nach photographischen Aufnahmen und einer farbigen Karte. Heft VI von „Land und Leute", Monographieen zur Erdkunde. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 17.

Hedin, Sven, Die geogr.-wissenschaftl. Ergebnisse meiner Reisen in Centralasien 1894/97. 6 Karten, 83 Fig. u. Skizzen. 399 S. (Erg.-Heft zu Peterm. Mitteilg. No. 131.) Gotha, J. Perthes.

Heeger, Dr. G., Die Besiedelung der Vorderpfalz an der Hand der Ortsnamen. Mit einer Ortsnamenkarte. = Pg. des Kgl. humanistischen Gymnasiums zu Landau.

Hehn, Victor, Italien: Ansichten und Streiflichter. 6. Aufl. Mit Lebensnachrichten über den Verfasser. Berlin, Gebr. Borntraeger. — Nicht verändert.

Hentschel und Märkel, Umschau in Heimat und Fremde. Ein geogr. Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie. I. Bd. Deutschland. 2. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 15.

Hettner, Alfr., Neue Äufserungen über Wesen und Aufgaben der Geographie. = HGZ. VI, 574—577. — 8.

Hickmann, Prof. A. L., Universal-Taschen-Atlas. Ausgabe 1900. Wien, Freytag & Berndt. — 9.

Jensen, Chrn., Vom Dünenstrand der Nordsee und vom Wattenmeer. 50 Ill. u. Karten. III, 151 S. 4. Schleswig, Johs. Bobeken.

Juritsch, Dr. G., Die Verwendung der Anschauungsmittel beim geogr. Unterricht. = ZöG. LI, S. 97—117. — 8.

Kähler, Dr. F., Strabos Bedeutung für die moderne Geographie. Teil I. Die Entwickelung der Geographie bis auf Strabo. = Pg. (No. 512) des Stadtgymnasiums zu Halle a. S.

Kanter, Dr. H., Beiträge zur praktischen Ausgestaltung der Ferienreisen mit Schülern. = Pg. No. 34 des Kgl. Gymn. zu Marienburg.

Kempner, D., Briefe aus Helgoland. Breslau, O. Lefsheim. — 19.

Digitized by Google

Kerp, H., Die Landschaften Europas. Mit 4 Tafeln Zeichnungen. II. Teil des methodischen Lehrbuchs einer begründend-vergleichenden Erdkunde. Mit begründender Darstellung der Wirtschafts- und Kulturgeographie. — Trier, F. Lintz. — 15.

Kiepert, H., Neue Wandkarte von Palästina, berichtigt von Rich. Kiepert. 1 : 200 000. — Berlin, D. Reimer. — 10.

Kirchhoff, A., Erdkunde für Schulen, nach den für Preufsen giltigen Lehrzielen. I. Teil: Unterstufe. II. Teil: Mittel- und Oberstufe. 7. verb. Auflage. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — Fast unverändert.

Kirchner, Dr. K., Landeskunde der Grofsherzogtümer Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-Strelitz. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz. Mit einem Bilderanhang. 3. durchgesehene Auflage. Breslau, Ferd. Hirt. — 14.

Königsmarck, Hans von, Japan und die Japaner: Skizzen aus dem fernsten Osten. Mit 24 Vollbildern. 2. A. VIII. 313 S. Berlin, Allg. Verein f. dtsch. Litt.

Krahmer, Rufsland in Asien. Bd. III. Sibirien und die grofse sibirische Eisenbahn. 2. Aufl. VIII. 286 S. 2 Karten. Leipzig, Zuckschwerdt & Co.

Krebs, W., Konzentration und Erdkunde im Realschulunterricht. HZ. (XII. Math.) 347—355. — 6.

Kürschner-Peip, Deutsches Kartenwerk. 158 Sektionen oder 690 Karten im Mafsstabe von 1 : 200 000. Berlin, Hermann Hillger. — 11.

Kurth, Dr. O., Die Bedeutung des Wassernetzes der Provinz Posen für die Entwickelung ihres Verkehrs. = Pg. (No. 169) Lissa i. P.

Lang, Dr. G., Von Rom nach Sardes. Reisebilder aus klassischen Landen von — —. 2. vermehrte und verbess. Auflage mit Karte von Ithaka. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 19.

Langenbeck, Prof. Dr. R., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten, im Anschlufs an die preufs. Lehrpläne von 1892. I. Teil: Lehrstoff für die unteren Klassen. Mit 7 Figuren im Text. Leipzig, W. Engelmann. — 11.

Langhans, P., Spezialkarte der Samoa-Inseln, nebst Übersicht der Veränderungen der Besitzverhältnisse in der Südsee, nach dem neuen dtsch.-engl. Abkommen. Mit statist. Begleitworten. Gotha, J. Perthes.

———, Verkehrskarte von Europa. Mit bes. Berücksichtigung der deutschen Interessen. 1 : 5 000 000. Ebda.

Laue, C., Klimatische Verhältnisse von Sangerhausen, dargestellt auf Grund zwanzigjähriger meteorologischer Beobachtungen. = Pg. (No. 265) des Gymnasiums und der Realschule zu Sangerhausen.

Lehmann, A., Geographische Charakterbilder. No. 41: Benares und

———, Geographische Charakterbilder: Aus Deutsch-Ostafrika. Landschaft Moschi am Kilimandscharo. Farbendruck. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 11.

v. Lendenfeld, Prof. Dr. Robert, Neuseeland. Band IX der Bibliothek der Länderkunde von Kirchhoff und Fitzner. Berlin, Jos. Th. Schall. — 17.

Lindau, Paul, An der Westküste Klein-Asiens. Eine Sommerfahrt auf dem Aegaischen Meere. — Mit 15 Vollbildern. 2. Aufl. Berlin, Allg. Verein für Deutsche Litteratur. — 19.

Lotz, Walth., Verkehrsentwicklung in Deutschland 1800—1900. X. 143 S. (Aus Natur- und Geisteswelt. 15.) Leipzig, B. G. Teubner. — Für die Schulerbibliothek.

Merensky, A., Erinnerungen aus dem Missionsleben in Transvaal. 2. Aufl. Berlin, Bh. der Berliner Evang. Missionsgesellschaft. — Für Lehrer- u. Schulerbibliotheken zu empfehlen.

Miller, Dr. K., Die Ebstorfkarte, eine Weltkarte aus dem 13. Jahrh. Herausg. und erläutert von — —. 3. neubearbeitete Aufl. Stuttgart, Jos. Rothsche Verlagsh.

Müller, Prof. Johannes, Der Oberflächenbau Deutschlands. Ein Hilfsbuch zur Vertiefung des Unterrichts in der Heimatkunde von — —. Mit

Digitized by Google

22 geologischen Profilen nebst einem Übersichtskärtchen und einem Flufsprofil im Text und einer Tafel mit 8 Flufsprofilen. München, G. Franzscher Verlag (Jos. Roth). — 14.

Oehlmann, Prof. Dr. E., Die deutschen Kolonieen. Für Schule und Haus bearbeitet von — —. Ausgestattet mit 5 Karten und 33 Abbildungen. 2. vermehrte Aufl. Breslau, Ferd. Hirt. — 16.

— — Erläuterungen für die schulmäfsige Behandlung des Hirtschen Anschauungsbildes „Die Hauptformen der Erdoberfläche". Mit zwei Tafeln und 7 Figuren. 2. durchgesehene Aufl. Ebda. — 13.

— — und Prof. Dr. F. M. Schröter, siehe v. Seydlitz.

Paasche, Prof. Dr. H., Im Fluge durch Jamaica und Cuba. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. — 19.

Pahde, Dr. Adolf, Erdkunde für höhere Lehranstalten von — —. II. Teil: Mittelstufe, erstes Stück. Mit 8 Vollbildern und 3 Abbildungen im Text. Glogau, Carl Flemming. — 13.

— — Landeskunde der preufsischen Rheinprovinz. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz. 3. durchgesehene u. verbesserte Aufl. Breslau, Ferd. Hirt. — 14.

Perthes, Justus, Alldeutscher Atlas. 5 Karten mit 21 Nebenkarten der Hauptgebiete deutschen Lebens auf der Erde. Mit Begleitworten, Statistik der Deutschen und der Reichsbewohner. Unter Förderung des Alldeutschen Verbandes bearbeitet von Paul Langhans. Gotha, J. Perthes. — 9.

— — Taschenatlas. 37. Aufl., vollständig neu bearbeitet von H. Habenicht. 24 kolorierte Karten in Kupferstich mit geographisch-statistischen Notizen von H. Wichmann. Ebda. — 9.

Prüll, Hermann, Aus der Himmels- und Länderkunde. — Die Lichter am Himmel, ihre Zeichen und Zeiten. — Die aufsereuropäischen Erdteile. Nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten von — —. Leipzig, E. Wunderlich. — 16.

Rambke, Prof. K., Zur Behandlung des Klimas bei dem Unterrichte in der Erdkunde Deutschlands. = Pg. (No. 525) der Städt. Oberrealschule zu Düsseldorf. — 8.

Ratzel, F., Die Lage im Mittelpunkt des geographischen Unterrichts. = HGZ., VI. Jahrgang, S. 20—27. — 7.

Reichel, Karl, Die geschichtlichen und jetzigen Verkehrsstrafsen aus dem Euphrat-Tigris-Becken nach den Nachbarländern. = Pg. der städtischen höheren Lehranstalt zu Charlottenburg.

Richters Atlas für höhere Schulen, bearbeitet von Prof. Dr. J. W. Richter und Gymnasialoberlehrer C. Schultheifs in Bonn. Glogau, C. Flemming. — 9.

Ricken, Dr. W., Ein Vorschlag für die zweckmäfsigere Verteilung des erdkundlichen Stoffes an Realschulen (Oberrealschulen, Realgymnasien) nebst einer Skizzierung der erdkundlichen Belehrung in Sexta. = Pg. (No. 407) der städtischen Realschule zu Hagen i. W.

Rolfs, Prof. Dr. L. E., Plan Pittoresque de la Ville de Paris. Leipzig, Rengersche Bh. — 10.

Rolin, Prof. Dr. G., Bericht über die Resultate seiner mit Unterstützung der Gesellschaft behufs Dialektforschungen unternommenen Reisen in die Abruzzen. (März—April, August—September 1900). Mitteilung No. XIV der Gesellschaft zur Förderung deutscher Wissenschaft, Kunst und Litteratur in Böhmen. Prag. — Enthält nichts Geographisches.

Rothaug, Joh. Geo., Politische Schulwandkarte von Europa. 1 : 3 000 000. Wien, G. Freytag & Berndt.

— — Physik. u. polit. Schulwandkarte d. österr.-ung. Monarchie. Ebda.

— — Schulwdk. d. österr. Alpenländer, phys. u. pol. 1 : 300 000. Ebda.

— — Schulwdk. der Sudetenländer, phys. u. pol. 1 : 300 000. Ebda.

— — Phys. u. pol. Schulwdk. v. Asien. 1 : 1 000 000. Ebda.

— — Schulwdk. von Palastina. 1 : 250 000. Ebda.

— — Phys. u. pol. Schulwdk. von Afrika. 1 : 6 000 000. Ebda.

— — Phys. u. pol. Schulwdk. von Australien u. Polynesien. 1 : 60000000. Ebenda.

Digitized by Google

Rothaug, Joh. Geo., Physik. u. polit. Schulwandk. von Nord-Amerika. 1 : 6 000 000. Ebda.

— — Phys. u. pol. Schulwdk. von Süd-Amerika. 1 : 6 000 000. Ebda.

Sachsen, Die Provinz. in Wort und Bild. Herausgegeben von dem Pestalozziverein der Provinz Sachsen. Mit etwa 200 Abbildungen. Leipzig, J. Klinkhardt. — 18.

Schlemmer, Dr. K., Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. I. Teil: Lehrstoff für Quinta. II. Teil: Lehrstoff für die mittleren Klassen. Mit 85 Abbildungen. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 12.

— — Herkunft und Bereitung der gebräuchlichsten Kolonialwaren (Reis, Kaffee, Cacao, Thee, Zucker, Pfeffer, Muskat, Nelken, Zimt, Piment, Ingwer, Cardamom). = Pg. (No. 159) des Gymn. zu Treptow a. R. — 12.

Scholz, Prof. Dr. O., Landeskunde von Schleswig-Holstein. Zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz. Mit einem Bilderanhang. 2. umgearbeitete Aufl. Breslau, Ferd. Hirt. — 14.

Schulze, R., Neue Bilder zur Vaterlandskunde. 1. Serie: Die Elbe in Sachsen. 1. Blick von der Bastei nach Süden. Farbendruck. Dresden, A. Müller, Fröbelhaus. — 11.

Schwabe, Die Verkehrsverhältnisse des chinesischen Reiches. Mit einer Karte. 29 S. S. A. Berlin, Siemenroth & Troschel.

v. Seydlitz, E., Geographie. Ausgabe D. In 6 Heften auf Grund der preußischen Lehrpläne von 1892 bearbeitet von Prof. Dr. E. Oehlmann und Prof. Dr. F. M. Schröter. Heft 6. Lehrstoff der Sexta. Für den Gebrauch des Lehrers. Mit 46 Abbildungen und Karten. 3. durchgesehene Auflage (10. 14. Tausend.) Breslau, F. Hirt. — 12.

Sundstral, Franz, Aus dem Lande der Karaiben. Kulturhistorische Fragmente von — —. Berlin, Wolfgang Simon. — 19.

Thüringen in Wort und Bild. Herausgegb. von den Thüringer Pestalozzivereinen. Mit etwa 150 Abbildungen. Berlin, J. Klinkhardt. — 18.

Velhagen & Klasings Schulwandkarte von Deutschland. 1 : 800 000. Phys. und pol. Bielefeld, Velhagen & Klasing.

Vogt, Prof. Dr. P., Die Ortsnamen auf -seifen, -siefen, -siepen, -siek, -seih. = Pg. (No. 42) des Kgl. Wilhelms-Gymn. zu Cassel.

Wagner, Hermann, Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens um die Jahrhundertwende. Denkschrift von — —. Hannover, Hahn. — 1.

Wegener, Georg, Deutsche Ostseeküste. No. VII v. Land und Leute, Monographieen zur Erdkunde. Bielefeld, Leipzig, Velhagen & Klasing. — 11.

Weise, Prof. Dr. P., Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Mit 26 Abbildungen im Text u. auf Tafeln. 16. Bändchen der Sammlung: „Aus Natur- und Geisteswelt". Leipzig, B. G. Teubner. — 18.

Wende, Gustav, Deutschlands Kolonieen in zwölf Bildern. Für Schule u. Volk bearbeitet von — —. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 16.

Werner, Dr. O., Kritischer Überblick über den gegenwärtigen Stand der Frage nach der Entstehung der schweizerischen und oberbayrischen Seen. = Pg. (282) der städtischen Realschule zu Erfurt.

Wieland, Dr. F., Ein Ausflug ins altchristliche Afrika. Zwanglose Skizzen von — —. Stuttgart, Jos. Rothsche Verlagsh. — 19.

Zweck, Alb., Masuren: eine Landes- und Volkskunde. 59 Abb. 3 statist. Karten. VI. 357 S. (Deutsches Land u. Leben. I. Landschaftskunden.) Stuttgart, Hobbing & Buchle. — 17.

XII. Mathematik.

Ahrens, Dr. W., Mathematische Unterhaltungen und Spiele. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.

Alth, Prof. G. Ritter v., Die neuen Lehrpläne für Mathematik und Physik am Obergymnasium. = Msch. 14, 164. — 7.

Digitized by Google

Baar, Dir. Dr., Studien zur Frage der intellektuellen Ausbildung. = Pg. 531 RS. Hechingen. — 2.

Bardey, Aufgabensammlung (für Vollanstalten). Neue Ausgabe nach der 24. Aufl. bearb. von Prof. F. Pietzker und Obl. O. Presler. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.

— — Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik f. Realschulen. Neue Ausgabe nach der 10. Auflage. Bearbeitet von Prof. F. Pietzker und Obl. O. Presler. Ebenda. — 31.

Bardey-Hartenstein, Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 32.

Baumhauer, Prof., Darstellung der 32 möglichen Krystallklassen. Leipzig, W. Engelmann.

Baur, L., Über die verschiedenen Wurzeln einer algebraischen Gleichung. = Math. Ann. 50, 241.

Bergmann, F., Besprechung von Särchinger u. Estels Aufgabensammlung für den Rechenunterricht. = ZR. 25, 300. — 13.

— — Besprechung von Bohnerts Trigonometrie. ZR. 25, 500. — 38.

Blencke, Einiges über die Lehrbücher der Geometrie. = PW. IX, 167. — 34.

Böger, Prof. Dr. R., Ebene Geometrie der Lage. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 42.

— — Elemente der Geometrie der Lage. Ebenda. — 22, 42.

— — Geometrie der Lage in der Schule. = UBl. VI, 66. — 22.

Bolte, Dir. Dr. F., Die Nautik in elementarer Behandlung. Einführung in die Schiffahrtskunde. Stuttgart, J. Maier. — 38.

Böttcher, Rektor Prof. Dr. J. E., Das Censurenfinden bei der Reifeprüfung, ein Interpolationsverfahren. = N. Jb. f. d. klass. Alt. und für Päd. II. Abt., VI. Bd., S. 505. — 16.

Boyer, Jacques, Histoire des Mathématiques. Paris, G. Carré & C. Naud. Besprechung von Czuber. ZR. 25, 429. — 11.

Braunmühl, Prof. Dr. A., Vorlesungen über Geschichte der Trigonometrie. Leipzig, B. G. Teubner. Besprechung von Czuber. ZR. 25, 303. — 37.

Breuer, A., Über Logarithmenberechnung. = ZöG. 51, 873. — 16.

Brückner, Obl. Dr. M., Vielecke und Vielflache, Theorie und Geschichte. Leipzig, B. G. Teubner. — 41.

— — Besprechung von V. Eberhards Morphologie der Polyeder. HZ. 31, 373.

Busché, E., Über eine reale Darstellung der imaginären Gebilde einer reellen Ebene. = Crelles Journ. 122, 227. (Für die Darstellung imaginärer Gebilde von mehr als einer Dimension wichtig.)

Cassirer, E., Descartes Kritik der mathem. und naturw. Erkenntnis. Inaug.-Diss. Marburg. — 12.

Comenius-Stiftung. Katalog der pädagogischen Centralbibliothek in Leipzig. Bd. III.: Mathematik. 2. Aufl. Leipzig, E. Gräfe. — 12.

Czuber, E., Angewandte Mathematik als Gegenstand der Lehramtsprüfung. = ZR. 25, 17. — 10.

— — Zur Theorie der reellen Zahlen. = ZR. 25, 193. — 14.

— — Über die Dezimalteilung der Winkel und Zeitgrößen. = ZR. 24, 657.

Dehn, M., Die Legendreschen Sätze über die Winkelsumme im Dreieck. Inaug.-Diss. Göttingen. Leipzig, B. G. Teubner. — 37.

Diekmann, Prof. Dr. J., Zur Lehre von den kubischen Gleichungen. = HZ. 31, 81. — 18.

— — Zur Lehre v. d. biquadratischen Gleichungen. = HZ. 31, 512. — 18.

Diekmann u. Heilermann, Algebra. 2. Teil. 5. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 31.

Dietsch u. Sievert, Aus dem Geometrie-Unterricht. = BbG. 36, 535. — 21.

Doms, Handelslehrer F., Schnellrechenmethode. Berlin, R. Mewes. — 13.

Drecker, Dr., Experimentelle Darstellung von Kreis und gleichseitiger Hyperbel als Erzeugnisse von Strahlenbüschel. Vortrag, Naturf.-Vers. Aachen. Bericht v. Peerenboom. HZ. 31, 655.

Ducrue, Prof. J., Absolutorialaufgaben aus der Mathem. u. d. Naturwiss. 8. Aufl. Würzburg, Stahelsche Verlags-Anst. — 27.

Digitized by Google

Dürrs Rechenbuch für Klasse 2 der höheren Lehranstalten. 4. Aufl. Bearbeitet von Präceptor K. Aichele. Stuttgart, J. B. Metzlers Verlag. — 28.

Dziobek, Prof. Dr., Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene. Berlin, H. Th. Hoffmann.

Eggers, W., Lehrbuch der darstellenden Geometrie. Leipzig, Seemann & Co. (vgl. Jb. VIII. 54).

Eggert, Dr., Was muſs man von der elementaren Geometrie wissen? Berlin, H. Steinitz Verl.

Eysank, Prof. J. v., Berechnung des Rauminhalts eines Rotationsparaboloids. = ZR. 25, 335. (Klar u. elegant.)

Fack, Besprechung von Költzschs Volksschulrechnen in seiner geschichtlichen Entwickelung. ZPhP. VII. 248. — 13.

Faerber, Obl. C., Irrationale Zahlen und Verhältnisse inkommensurabler Gröfsen. = Pg. 116. Louisenstadt. ORsch. Berlin, R. Gaertner. — 15.

Feldblum, Über elementar-geometrische Konstruktionen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Fiek, E., Lot im Endpunkt einer Geraden. = BbG. 35, 697. — 20.

Findeisen, Prof., Beispiele und Aufgaben für den Unterricht im kaufmännischen Rechnen. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn.

Fischer, Prof. P. Raimund, Die Gleichungen der gemeinschaftlichen Tangenten zweier Kreise. = ZR. 25, 268. (Ansprechende Lösung mittels der Normalform der Gleichung einer Geraden.)

Förster, Geh. R. Prof. Dr. W., Über das Aussprechen unserer Zahlen. = HZ. 31, 31. — 14.

Frech, Obl. F., Kegelschnittaufgaben in geometrischer Behandlung. = Pg. 28. Gymn. Deutschkrone. Besprechung von Prof. Dr. Meyer-Dresden. HZ. 31, 640. — 41.

Frenzel, Prof. C., Vervollständigung der Lagrangeschen Lösung biquadratischer Gleichungen. = HZ. 31, 421. — 18.

— — Besprechung von Goerings Quadratur des Kreises. HZ. 31, 201. — 21.

Fricke, Prof. Dr. R., Hauptsätze der Differential- und Integralrechnung. 3 Teile. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 34.

Fuhrmann, Prof. Dr. A., Anwendungen der Infinitesimalrechnung in den Naturwissenschaften, im Hochbau und in der Technik. Berlin, W. Ernst & Sohn. (Nach einer Besprg. in der ZR. ein ausführliches gutes Werk.

Gajdeczka, Prof. J., Lehrbuch der Geometrie und Übungsbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2. Aufl. Wien, E. Deuticke. Empfohlen durch G. Wagner. = ZR. 25, 301 u. St. HZ. 31, 463.

Ganter, Prof. Dr. H., und Prof. Dr. F. Rudio, Die Elemente der analytischen Geometrie. 1. Teil: Die analytische Geometrie der Ebene. 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. Besprechungen Jb. IV, 27; IX. 39; XII. 36. Schiffen ZR. 25, 630. — 41.

Gaufs, Geh. R. Dr. F. G., Vierstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln für den Schulgebrauch. Halle, E. Striens Verl. — 33.

Gerland, Kurzer Abrifs der darstellenden Geometrie. Leipzig, W. Engelmann.

Glöser, Schulrat M., Besprechung von Rethwischs Jahresbericht. ZR. 25, 480. — 19.

— — Grundzüge der allgemeinen Arithmetik. Bespr. von F. Bergmann ZR. 25, 115. — 30.

Gneisse, K., Deduktion und Induktion, eine Begriffsbestimmung. = Pg. 549 Lyceum Strafsburg i. E. — 4.

Graber, Ausmessung der Kugel. = UBl. VI, 48. — 24.

Grassmann, Robert, Die Zahlenlehre oder Arithmetik. Stettin, R. Grassmann. — 29.

— Die Folgenlehre oder Funktionenlehre. Stettin, R. Grassmann. 29.

— — Die Differential- und Integralrechnung. Stettin, R. Grassmann. 30.

Digitized by Google

Günther, Obl. F., u. Prof. F. Bochm, Rechenbuch für höhere Lehranstalten. Berlin, H. W. Müller. — 28.
Günther, Prof. Dr. S., Besprechung von v. Braunmühls Geschichte der Trigonometrie. HZ. 31, 113. — 37.
Hack, Dr., Der Fall der Unbestimmtheit bei der erweiterten Castillonschen Aufgabe. = KW. 6, 384. (Zur projektiven Geometrie.)
Hacks, Dir. Dr., Die ideale höhere Schule. = ZfS. IX. 115. Vgl. Jb. XIII, 2. — 5.
Haentzschel, Obl. Dr. E., Über die verschiedenen Grundlegungen in der Trigonometrie. = Pg. 58. Kölln. Gymn. Berlin, R. Gaertners Verlagsh. — 22.
— — Die Definitionen in der Trigonometrie. = UBl. VI. 90. — 23.
Harms Rechenbuch für Volksschulen. 10. Aufl. Bearb. von J. K. Ochlmann und H. Ribken. Oldenburg, G. Stalling. — 27.
Hartl, Prof. H., Die trigonometrische Auflösung des Dreiecks. 2. Aufl. Wien, Alfr. Hölder. Empfehlende Besprechung ZR. 25, 561.
Hartwig, Prof. Th., Die sphärische Trigonometrie an Realschulen. = ZöG. 51, 815. — 25.
Hauck, Geh. R. Prof. Dr. G., Verhandlungen über Fragen des höheren Unterr. S. 389. — 7.
Hecht, Kürzung des mathem. Pensums der Oberklassen der bayrischen Gymnasien. = BbG. 36, 37. — 24.
Heermann, R., Was lehren die Verhandlungen der 15. Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und West-Preufsen in ihrem math. Teil. = HZ. 31, 413. — 6.
Heger, R., Fünfstellige logarithmische u. goniometrische Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. — 32.
Heilermann und Diekmann, Algebra. 2. Teil. 5. Aufl. Essen, G. D. Baedeker. — 30.
Heller, Prof., Über den neuen Lehrplan für RS. betreffend darstellende Geometrie. = Msch. 13, 400. (Ist mit der Dreistufigkeit des Unterrichts nicht einverstanden.
Hentschel, Prof. Dr. O., Ausführung einiger konformen Abbildungen. = Pg. 264 Gymn. Salzwedel.
Herberich, G., Die Überbürdung der bayerischen Realschüler. = ZbR. 8, 140. — 7.
Hertter, Rektor, Die Dreipunktreihe. — 42.
Herz, Dr. Norbert, Die Wahrscheinlichkeits- u. Ausgleichrechnung. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 34.
Hessenberg, Dr. G., Ebene und sphärische Trigonometrie. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 38.
— — Besprechung von Peschkas Darstellender Geometrie. HZ. 31, 285. — 43.
Hildebrandt, C., Über eine elementare Berechnung des Kugelinhalts. = HZ. 31, 183. — 25.
Hochheims Leitfaden für den Unterricht in der Arithmetik u. Algebra. Heft 1. 6. Aufl. Bearb. von Dr. F. Hochheim. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 30.
Hoffmann, J. C. V., Vorwort zum XXXI. Jahrg. = HZ. 31, 3. — 40.
Hölder, Prof., Anschauung und Denken in der Geometrie. Leipzig, B. G. Teubner.
Holzmann u. Massinger, Geometrische Anschauungslehre. Karlsruhe, J. J. Reiff.
Holzmüller, Prof. Dr. G., Elemente der Stereometrie. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 40.
— — Elementares über die Dupinschen Cykliden und die Grundlagen der Krümmungstheorie. Schlömilchs Ztschr. 44, 191. — 22.
— — Elementare Behandlung der Mercatorkarte. = HZ. 31, 337. — 44.
— — Besprechung von Michelsens algebraischen Gleichungen. ZfS. 11, 26. — 18.
— — Besprechung von Schuberts vierstelligen Tafeln ZfS. 11, 52; von Kroneckers gesammelten Werken ZfS. 11, 57; von Brucknors Vielecken HZ. 31, 365; von Kommerell-Haucks Stereometrie HZ. 31, 370.

Digitized by Google

Holzmüller, Prof. Dr. G., Hydrodynamische Analogieen zur Theorie des Potentials. = ZfS. 11, 83. (Auch mathematisch interessant wie die folgenden.)
— — Die Sonne und die Erklärung ihrer Wärme. = ZfS. 11, 312.
— — Das Problem der wahren und der mittleren Zeit. = HZ. 31, 340.
Hoppe, Prof. E., Zur Geschichte der Logarithmen. Mitteilungen der mathematischen Gesellschaft Hamburg. IV, 52. — 15.
Hossenfelder, Prof. E., Zur Theorie der trigonometrischen Reihe. = Pg. 40. Gymn. Strafsburg in Westpreufsen. (Für die Schule zu hoch.) Bespr. von Meyer HZ. 31, 640.
Jahnke, Über dreifach perspektive Dreiecke. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchh. H. Heyfelder.
Juling, G., Fünfstellige Logarithmentafeln für Schulen. Leipzig, F. A. Berger. — 32.
Kahle, Obl. H., Über die Einführung negativer Zahlen im arithmetischen Unterr. Pg. 290 RS. Oschersleben. — 14.
Killing, Prof. Dr., Lehrbuch der Geometrie in homogenen Koordinaten. Paderborn, Ferd. Schöningh.
Klas, Die Dreiteilung und Fünfteilung des Winkels auf dem Wege der elementaren Geometrie allein mit Zirkel und Lineal. Wiesbaden, H. Ferger. (Bedenklicher Titel!)
Klein, Geh. R. Prof. Dr. F., Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. S. 153. — 7.
Klein u. Riecke, Über angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an den höheren Schulen. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.
Kommerell-Hauck, Lehrbuch der Stereometrie. 8. Aufl. Tübingen, H. Lauppsche Bh. — 40, 41.
Kordgien, Dir. Dr., Das mathematische Pensum für das Einjährig-Freiwilligen-Examen. Teil 1: Arithmetik. Berlin, G. Grotesche Verlagsbh.
Kraus, Prof. K., Grundrifs der Arithmetik für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 30.
— — Besprechung von Schusters Geometrischen Aufgaben. ZR. 25, 497. — 36.
Krebs, W., Konzentration des Realschulunterrichts um Geographie. = HZ. 31, 345. — 2.
Lakowitz, Obl. Dr., Bericht über Verhandlungen der 15. Dir.-Konferenz der Provinzen Ost- und West-Preufsen. = HZ. 31, 233. — 8.
Lampe, Geh. R.-R., Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. S. 385. — 7.
Langbein, Obl. K., Absolutorialaufgaben in Bayern. Nürnberg, C. Koch. — 29.
Lange, Dir. Prof. Dr. J., Synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Berlin, H. W. Müller. — 42.
Leonhard, Prof. H., Der geometrische Anfangsunterricht. Der Unterricht I, 16. — 19.
Lexis, Geh. R.-R., Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. S. 383. — 7.
Lieber u. v. Lühmann, Leitfaden der Elementar-Mathematik, neu herausgegeben von Obl. C. Müsebeck. Ausg. B für Realanstalten. Tl. 1. Planimetrie, Einführung in die Trigonometrie u. Stereometrie. Berlin, L. Simion. — 25.
Lony, G., Die Sätze vom Kreisviereck und vom Peripheriewinkel. = UBl. VI, 116. — 20.
Lorentz, Prof. Dr., Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung und der Anfangsgründe der analytischen Geometrie. Leipzig, J. A. Barth.
Lorey, Obl. Dr. W., Über das geometrische Mittel. = Pg. 526. Rgymn. Remscheid. — 17.
Lösungen der Absolutorialaufgaben aus der Mathem. an den humanist. Gymn. Bayerns. München, Ed. Pöhls Verl. — 27.
Lundgren, Prof., Beweis des Satzes von der Winkelsumme des Dreiecks. = HZ. 31, 263. — 20.
Lüroth, Numerisches Rechnen. Leipzig, B. G. Teubner.

Digitized by Google

Majcen, Dr. G., Beitrag zur projektiven Behandlung der Centralprojektion. = HZ. 31, 395. (Lesenswert.)
Martus, Dir., Mathematische Aufgaben. Tl. 3: Aufgaben. Tl. 4: Ergebnisse. Leipzig, C. A. Kochs Verl. — 26.
Mathematiker-Congrefs, 2. internationaler zu Paris. Bericht ZR. 25, 595. — 10.
Mathematiker-Vereinigung, Deutsche. Jahresbericht VIII, 1. — 10.
Maurer, Dr. H., Abundanzen. Mitt. d. mathem. Gesellschaft zu Hamburg. IV, 33. — 15.
Meigen, Obl. Dr. F., Lehrbuch der Geometrie. 2. Aufl. Hildburghausen, O. Pezoldt. — 35.
Meinel, Prof. K., Über Potenzlinien und Potenzkreise. = Pg. Gymn. Fürth. — 21.
Menge, K., Mathematisches im Sprachunterricht. = Gymn. 18, 665. — 5.
Meyer (Frankfurt a. M.), Dr. E., Über die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum. UBl. VI, 26. — 24.
Möbius, Über die Anlage zur Mathematik. Leipzig, J. A. Barth. — 6.
Moèniks Geometrische Formenlehre und Anfangsgründe der Geometrie für Realschulen, bearbeitet von J. Spielmann. 18. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 35.
Moroff, A., Die Schul-Algebra als niederste Analysis. = Pg. alt. Gymn. Bamberg. — 29.
— — Beweis des Additionstheorems für beliebig grofse Winkel. = BbG. 36, 549. — 23.
— — Additionstheoreme für Sinus und Cosinus. — 23.
Müller, Prof. Dr. Eugen, Über die Algebra der Logik, die Grundlagen des Gebietenkalkuls. = Pg. 661. Gymn. Tauberbischofsheim. — 34.
Müller, Felix, Mathematisches Vokabularium franz.-deutsch u. deutsch-franz. Leipzig, B. G. Teubner.
Müller, Prof. G., Zeichnende Geometrie. Stuttgart, Paul Neff Verl. — 43.
Müller, Prof. H., und Obl. M. Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Ausgabe A für Vollanstalten, Ausgabe B für Realschulen. Leipzig, B. G. Teubner. — 26.
Nath, Obl. Dr. M., Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preufsens seit 1788. Berlin, W. Pormetter. — 6.
— — Bespr. von Schusters Geometrischen Aufgaben. ZG. 54, 628. — 36.
Netto, Prof. Dr. E., Über die Grundlagen und die Anwendungen der Mathematik. Rektoratsrede, Giefsen. — 5.
— — Vorlesungen über Algebra. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner.
Neumann, R., Definition oder Erläuterung. = Period. Bl. für Realienunterr. VI, 2. — 5.
Pampuch, Prof. Dr. A., Das verallgemeinerte Malfattische Problem. = Pg. 557. Bischöfl. Gymn. Strafsburg i. E. — 21.
Pichler, Prof. A., Über arithmetische Reihen von Primzahlen. = ZR. 25, 526. — 17.
— — Über die arithmetischen Reihen, welche sich durch Addition und Multiplikation reproduzieren. = ZR. 25, 145. — 17.
Pietzker, Prof. F., Sprachunterricht und Sachunterr. vom naturwiss. Standpunkt. Bonn, Straufs. Bericht HZ. 31, 654 v. Peerenboom. — 2.
— — Die darstellende Geometrie im Lehrplan der höheren Schulen. = UBl. VI, 101. — 42.
— — Die Definitionen in der Trigonometrie. = UBl. VI, 46. — 23.
Pindter, Schulrat, Das abgekürzte Rechnen und das Rechnen mit unvollständigen Zahlen. = Msch. 13, 399. — 13.
Pleskot, Prof. A., Über die Rationalität der goniometrischen Funktionen. = ZR. 25, 463. — 24.
Prang, Einführung in die Theorie und den Gebrauch der Determinanten. Berlin, Mayer & Muller.
Pünchera, Prof., Der Geometrie-Unterr. in der 1. und 2. Klasse. Chur, Hitzsche Buchh. — 34.
Räther, Rektor H., Theorie und Praxis des Rechenunterrichts. 2. Aufl. Breslau, E. Morgensterns Verl. — 28.

Digitized by Google

Reinbeck, Obl. Dr., Die planimetrische Lehraufgabe für Obertertia und Untersekunda des Realgymnasiums. = Pg. 358. Rprgymn. Uelzen. (Vgl. Jb. XIV, 42.) — 36.
Richter (Wandsbeck), Prof. Dr., Die Entwickelung des math. Unterr. auf den preufs. Gymnasien während des XIX. Jahrhunderts. = HZ. 31. 253. — 11.
Riedel, Obl. E., Katechismus der Planimetrie. Leipzig. J. J. Weber.
Rohn, Rekt. Prof. Dr., Die Entwickelung der Raumanschauung im Unterricht. Dresden. A. Dreisel.
Röhrich, Obl. P., Berechnung einiger stereometrischer Körper, deren Behandlung zur Lehraufgabe d. Untersekunda gehört. = Pg. 208. Liegnitz. Ritterakademie. Besprechung Meyer-Dresden HZ. 31. 643. — 39.
Roesler, Realschull. J. K., und Handelsschull. Fr. Wilde, Beispiele und Aufgaben zum kaufmänn. Rechnen. 1. Teil. 6. Aufl. 2. Teil. 5. Aufl. Halle. Herm. Gesenius. — 28.
Runge, Prof. Dr. C., Praxis der Gleichungen. Sammlung Schubert XIV. Leipzig. G. J. Göschensche Verlagsh. (Verspätet eingegangen, für 1901 zurückgelegt.)
Russel, J. E., German Higher Schools. New York. Longmans. Besprechg. H. Borbein ZG. 53. 689. — 9.
Sachs, Prof. Dr., Lehrbuch der projektivischen (neueren) Geometrie. Stuttgart. J. Maier.
Sauerbeck, Prof. Dr. P., Lehrbuch der Stereometrie nebst zahlreichen Übungen und einem Abschnitt über Krystallographie. Stuttgart. A. Bergsträfser. Bespr. K. Kommerell KW. 7. 240. — 40.
Schafheitlin, Dr., Die Definitionen in der Trigonometrie. = UBl. VI. 43. — 23.
Schiffner, E., Über eine einheitliche Bezeichnung in der darstellenden Geometrie. = ZR. 25. 457. — 43.
— — Besprechung von Rudios analyt. Geom. ZR. 25. 176. — 41.
— — Besprechung von Schmehls darst. Geom. ZR. 25. 369.
Schlesinger, Prof. Dr. L., Differentialgleichungen. Sammlung Schubert XIII. Leipzig. G. J. Göschensche Verlagsh. — 34.
Schmidt, Max, Höhensatz. = BbG. 35. 869. — 20.
Schmidt u. Stäckel, Briefwechsel zwischen Gauss und Wolfgang Bolyai. Leipzig. B. G. Teubner. Bespr. Czuber ZR. 25. 46. — 11.
Schneider, G., Die Zahl im grundlegenden Rechen-Unterricht. Berlin. Reuther & Reichard. — 12.
Schotten, Dir. Dr. H., Wissenschaft und Schule. = UBl. VI. 37. — 1.
Schröder, Obl. Dr. J., Darstellende Geometrie. 1. Teil: Elemente der darstellenden Geometrie. Sammlung Schubert XII. Leipzig. G. J. Göschensche Verlagsh. — 44.
— — Thesen zur darstellenden Geometrie. UBl. VI. 107. — 42.
Schröder, Prof. Th., Auflösung von Aufgaben aus der ebenen Geometrie. = Pg. alt. Gymn. Nurnberg. — 37.
Schubert, Prof. Dr. H., Mathematische Mufsestunden. 2. Aufl. 3 Bde. Leipzig. G. J. Goschensche Verlagsh. (Vgl. Jb. XIII. 27. Scheint stark erweitert zu sein.)
— — Über heronische Dreiecke mit ganzzahliger Transversale. = UBl. VI. 70. — 20.
Schülke, Dr. A., Vierstellige Logarithmentafeln. 3. Aufl. Leipzig. B. G. Teubner. — 33.
— — Berechnung der Planeten-Erscheinungen. = HZ. 31. 4. — 25.
— — Eine Reformbewegung auf Navigationsschulen. = HZ. 31. 72. — 16.
— — Besprechung von Schusters Geometrischen Aufgaben. UBl. VI. 120. (Sehr anerkennend.)
— — Besprechg. von Klein u. Rieckes Angewandter Mathematik und Physik. HZ. 31. 532. — 26.
Schuster (Oldenburg), Prof. Dr. M., Bemerkungen zum Jahresber. — 19.
— — Stereometrische Aufgaben. Leipzig. B. G. Teubner. — 39.
Schwering, Dir. Prof. Dr. K., Stereometrie für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. — 39.

Digitized by Google

Schwering, Dir. Prof. Dr. K., Bespr. v. Schusters Geometrischen Aufgaben. Gm. 18, 238. — 36.

— — und Krimphoff. Ebene Geometrie. 3. Aufl. Freiburg im Br., Herdersche Verlagsh. — 36.

Siegel, Dr. K., Entwickelung der Raumvorstellung des menschlichen Bewufstseins. Wien, Fr. Deuticke. (Von F. Bergmann ZR. 25, 629 als lehrreich und lesenswert bezeichnet.)

Sievers, J., Sammlung theoretisch-praktischer Aufgaben. Leipzig, Dürrsche Buchh. Bespr. F. Bergmann ZR. 24, 737. — 26.

Simon, Prof. Dr. M., Analytische Geometrie des Raumes. Tl. 1. Sammlung Schubert IX. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 41.

Slaby, Geh. R.-R., Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. S. 377. — 6.

Smolik, Elemente der darstellenden Geometrie. Ein Lb. f. ORS. Neubearbeitet von Prof. J. F. Heller. 2. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 44.

Springer, W., Der Knaben-Handarbeitsunterr. im Anschlufs an den Zeichen- und Raumlehre-Unterr. Breslau, F. Hirt. (Nach E. Scholz ZPhP. 7, 172 gute Idee aber zu einseitig nur für Kerbschnitzen durchgeführt.)

St. Zahlreiche Besprechungen in Hoffmanns Ztschr. (Der Anonymus ist ein klarer, ruhiger Kritiker, dessen Besprechungen sehr lesenswert sind.)

Sterba, J., Rektifikation der Parabel und Ellipse (Annäherungsformel. = Msch. 14, 75. — 41.

Streifsler, ORS.-Prof., Elemente der darstellenden Geom. für ORS. Brünn, C. Winiker.

Suter, Prof. Dr. H., Die Mathematiker und Astronomen der Araber und ihre Werke. Leipzig, B. G. Teubner. Bespr. G. Wertheim HZ. 31, 614. — 11.

Tafelmacher, Rationale Wurzeln von algebraischen Gleichungen. — 18.

Tobel, Edw. v., Geometrie für Sekundarschulen. 2. Aufl. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. — 35.

Tropfke, Dr. J., Erstmaliges Auftreten der einzelnen Bestandteile unserer Schulmathematik. = Pg. 99. 1899. Friedr. Rgymn. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. H. Heyfelder. — 10.

Trotha, v., Die kubische Gleichung und ihre Auflösung. Berlin, W. Ernst & Sohn.

Uth-Franz, Planimetrie. 6. Aufl. Kassel, E. Hühn. — 35.

Verein zur Förderg. des Unterr. in der Mathem. und der Naturw. Bericht über die IX. Hauptversammlung in Hamburg. UBl. VI, 49. — 6.

Walter, Dir. Dr. Th., Planimetrische Ableitung der Hauptformeln der Trigonometrie und Goniometrie. = LL. 64, 69. — 24.

Wernecke, H., Arithmetische Reihen. = Pg. 73. Kgl. Friedrichs-Gymnas. Frankfurt a. O. — 16.

Wernicke, Dir. Prof. Dr. A., Schulaufgaben aus der Mechanik. = UBl. VI, 86. (Auch mathematisch interessant.)

Weygandt, Dr. W., Die Anlage zur Mathematik. = HZ. 31, 573. — 6.

Wimmenauer, Prof. Dr. Th., Arithmetische Aufgaben nebst Lehrsatzen und Erläuterungen. Breslau, F. Hirt. — 31.

Wrobel, Dir. Dr. E., Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra. Teil 1. 5. Aufl. (Vgl. Jb. V, 17; VII, 22; XIII, 30.) Rostock, H. Koch.

Zahradníček, Prof. Dr. K., Über das symbolische Rechnen. = ZR. 25, 63. (Man kann nur Mafszahl durch Mafszahl, nicht Bahn durch Zeit dividieren.)

Züge, H., Über die Seekadetteneintrittsprüfung. — UBl. VI, 71. — 8.

XIII. Naturwissenschaft.

1. Naturwissenschaft als Ganzes.

Bindel, Bericht über die Entstehung der Idee der Schaffung eines „Vereins zum Schutze und zur Pflege der Alpenpflanzen" und über die Thätigkeit des provisorischen Ausschusses. — Mitt. D. Ö. Alp.-Ver. 190. — 4.

Digitized by Google

Brafs, F., Goethes Anschauung der Natur, die Grundlage seiner sittlichen und asthetischen Anschauungen in Entwickelung und Wandlung. = Pg. RS. Cottbus No. 134. — 5.
Direktor und Fachmann. = PW. IX. 205. — 3.
Fischer, A., Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Grofs-Lichterfelde, Br. Gebel. — 2.
Franke, H., Die Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. = Pg. Gymn. Schleusingen No. 266. — 5.
Friedel, E., Der Denkmalsschutz ausgedehnt auf Gegenstände der Natur, insbesondere Bäume. = Brandenburgia IX. 10. — 4.
— — Ein deutscher Nationalpark. = Brandenburgia IX. 288. — 4.
Fritze, Das sogenannte Reformgymnasium. = HG. X. 130. — 2.
Guckuck, Beschreibung des neuen Schulgebäudes. = Pg. RG. Essen No. 514. — 4.
Günther, S., A. v. Humboldt. L. v. Buch. Mit 2 Bildn. (Geisteshelden. 39. Bd.) Berlin, E. Hofmann & Co. — 5.
*Heimat, Aus der. Organ des deutschen Lehrervereins für Naturkunde. 13. Jhg. Stuttgart, K. G. Lutz. — 6.
Hoff, J. H. van 't, Über die Entwickelung der exakten Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert. Hamburg, L. Vofs. — 5.
Holzmüller, G., Über eine neue philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage als Beitrag zur Schulreform. = ZfS. XI. 353. — 6.
*Jentzsch, A., Nachweis der beachtenswerten und zu schützenden Bäume, Sträucher und erratischen Blöcke in der Provinz Ostpreufsen. Königsberg, W. Koch. — 4.
Knabe, K., Das neue Gebäude der Oberrealschule Marburg a. d. Lahn. = Pg. Marburg a. d. Lahn No. 449. — 4.
Lener, J., Bau, Einweihung und Eröffnung des k. k. Franz Josefs-Gymnasiums. = Pg. Gymn. Hall. — 4.
*Martin, K., Naturgeschichte. Grofse Ausg. Neu bearb. v. M. Kohler. Mit 1500 Abb. Stuttgart, E. Barth. — 3.
Molisch, H., Goethe als Naturforscher. (Samml. gemeinnütz. Vorträge No. 256.) Prag, Haerpfersche Bh. — 5.
Naturdenkmälern, Konferenz über die Frage der Erhaltung von. = UBl. VI, 94. — 4.
Niefsen, P. van, Die Gymnasialkanzlei. Schalke i. W., E. Kannengiefser. — 3.
Pachel, L., Sollen wir unseren Kindern Naturwissenschaft lehren? = LS. II. 164. — 3.
Pietzker, F., Sprachunterricht und Sachunterricht vom naturwissenschaftlichen Standpunkt. Bonn, E. Straufs. — 2.
*Reinke, J., Die Entwickelung der Naturwissenschaften insbesondere der Biologie im 19. Jahrhundert. Kiel, Universitäts-Buchh. — (Nat. Woch. XV. 251.) — 5.
Schiff, J., Goethes naturwissenschaftliche Forschungen und ihre Bedeutung für den naturwissenschaftlichen Unterricht. — Pg. Johannes-Gymn. Breslau No. 188. — 5.
Schotten, H., Wissenschaft und Schule. = UBl. VI. 37. 61. — 1.
Schulhaus, Das. Herausg. von L. K. Vanselow. 2. Jahrg. Grofsenhain, Baumert & Ronge. — 5.
Schulte-Tigges, A., Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 1. Teil 1898. 2. Teil 1900. Berlin, G. Reimer. — 5.
Schwab, A., Beschreibung des Neubaues des k. k. Staats-Obergymnasiums in Laibach. = Pg. Gymn. Laibach. — 5.
Steinmann, G., Über die Ausbildung der Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaft für das höhere Lehramt. = Pg. Univ. Freiburg i. Br. 1899. — 2.
Twiehausen, O. Krausbauer, T., Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. 2. Abt. 6.—8. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. — 3.
Zache, Die Naturmerkwürdigkeiten der Mark. — 4.

Digitized by Google

2. Biologie.

Allescher, A., Fungi imperfecti. Mit vielen Abb. (Rabenhorsts Kryptog.-Flora von Deutschl., Österr. u. d. Schweiz. 1. B. 6. Abt.) Lief. 70—74. Leipzig, Ed. Kummer. — 30.

*Ammon, O., Zur Anthropologie der Badener. Mit 24 Fig. u. 15 Taf. Jena, G. Fischer. — (Nat. Woch. XV, 213.) — 36.

Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Aufbewahren von Naturalien. = LS. II, 8. 23. 40. 104. 119. 136. 152. 168. 183. — 15.

Ascherson, P., und P. Gräbner, Synopsis der mitteleuropäischen Flora. 10.—13. Lief. Leipzig, W. Engelmann. — 28.

Aufsatzthemen?, Verwertung der Naturwissenschaften für. = PW. IX, 125. — 13.

*Bach, M., und F. Krentz, Das Tierreich. Der Mensch und seine Gesundheit. 4. Aufl. her. von J. Brandenburger. Mit 140 Abb. Paderborn 1899, Ferd. Schöningh. — 32.

Barfod, H., Kupfer-, Zink- und Goldpflanzen. = LS. II, 133. — 27.

Bartels, W., Pflanzen in der englischen Folklore. = Pg. RS. Uhlenhorst-Hamburg. — 30.

Bary, A. de, Vorlesungen über Bakterien. 3. Aufl. bearb. von W. Migula. Mit 41 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 27.

Beck von Mannagetta, G., Die Vegetationsverhältnisse der illyrischen Länder. (A. Engler und O. Drude, Die Vegetation der Erde. 4. Bd.) Leipzig, W. Engelmann. — 27.

Behrens, J., Nutzpflanzen. (Sammlg. Göschen No. 123.) Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 27.

Beucke, K., Über die optischen Täuschungen. = Pg. Königstädt. Gymn. Berlin No. 59. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. H. Heyfelder. — 36.

Blätter, Periodische, Für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. Her. v. R. Neumann. 6. Jahrg. Tetschen a. E., Henckel. — 19.

Bock, C. E., Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers in Wort und Bild. Nach vorheriger Begutachtung durch Schulmänner für Schüler herausgegeben. 17. Aufl. von W. Camerer. Leipzig, E. Keils Nachf. — 32.

Bohn, H., Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. Forts. = Pg. Dorotheenstädt. RG. Berlin No. 98. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. H. Heyfelder. — 15.

Bormans, A. de, und H. Krauss, Forficulidae und Hemimeridae. (Tierreich. 11. Lief.) Mit 47 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 35.

Bräs, M., Unsere gefiederten Freunde. Leipzig 1901, H. Seemann Nf. — 36.

Brendel, R., Preisliste über botanische Modelle. Grunewald bei Berlin. — 25.

Buchenau, F., Der Gebrauch der „Flora von Bremen" auf den unteren Stufen des Unterrichtes. = Pg. RS. Doventhor Bremen 1899 No. 772. — 22.

— — Die deutschen Pflanzennamen in der Schule und im Leben. = Verh. 45. Vers. D. Phil. u. Schulm. in Bremen 1899, 124. — s. Jb. XIV, 14. 28.

Chun, C., Aus den Tiefen des Weltmeeres. Mit 46 Taf., 2 Kart. u. 390 Abb. Jena, G. Fischer. — 21.

Cori, C. J., Über die Ziele und Aufgaben der k. k. Zoologischen Station in Triest. = Vhdlg. D. Zool. Ges. 10. Jahresvers., 31. — 18.

Dänemark. Lehrerversammlung. = ZaU. IV, 303. — 24.

— Neues Volksschulgesetz. = ZaU. IV, 301. — 7.

Dalitzsch, M., Schul-Naturgeschichte des Tier- und Pflanzenreichs. 9 Bde. Mit mehr als 1200 farb. u. vielen schwarzen Abb. Eßlingen, J. F. Schreiber. — 14.

— — Tierbuch. Mit 750 farb. Abb. Eb. — 14.

— — Pflanzenbuch. Mit 450 farb. Abb. Eb. — 14.

Dalla Torre, C. G. de, et H. Harms, Genera siphonogamarum. Fasc. II. Leipzig, W. Engelmann. — 26.

Devoletzky, R., Offene Fragen aus der Geschichte der niederen Säuger. = Pg. RG. Mödling 1898. — 35.

Digitized by Google

Ehret, A., Zweiter Ferienkurs an der Universität Freiburg Ostern 1900. I. Mathematisch-naturwissenschaftliche Vorlesungen. = SwS. XVII. 154. — 18.
Engler, A., und K. Prantl, Die natürlichen Pflanzenfamilien. 193.—206. Lief. Erghett. I. Leipzig, W. Engelmann. — 26.
Erdmann, O. L., und C. R. König, Grundrifs der allgemeinen Warenkunde. 13. Aufl. von E. Hanausek. Mit 270 Abb. Leipzig 1901, J. A. Barth. — 20.
*Eyferth, B., Einfachste Lebensformen des Tier- und Pflanzenreichs. 3. Aufl. bearb. von W. Schoenichen und A. Kalberlah. Mit 16 Taf. und über 700 Abb. Braunschweig, B. Goeritz. — Nat. Woch. XV. 262. — 20.
Farbendruckplakate landwirtschaftlicher Schädlinge mit erläuterndem Text. 17 Stück. Berlin, P. Parey. — 25.
Ferienkurse zu Jena 1900. = UBl. VI. 54. — 18.
Ferienkursus, Programm für den Michaelis 1900 und zwar in der Zeit vom 3. bis 13. Oktober in Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. = CB. 649. — 17.
— zu Berlin 1900. = UBl. VI. 94. — 17.
— zu Greifswald 1900. = UBl. VI. 54. — 18.
—, Greifswalder, 1900. = CB. 505. — 18.
—, Greifswalder. = Nat. Woch. XV. 213. — 18.
— Der zweite, für Lehrer an der Universität Kiel. = Nat. Woch. XV. 251. — 17.
Fickert, C., und O. Kohlmeyer, Tierkunde unter grundsätzlicher Betonung der Beziehungen zwischen Lebensverrichtungen, Körperbau und Aufenthaltsort der Tiere. 3. Aufl. Mit 570 Abb. u. 1 Taf. Leipzig, G. Freytag. — 32.
Flugblätter der biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft am Kaiserlichen Gesundheitsamte. No. 1—6. Berlin, Jul. Springer. — P. Parey. — 27.
Frank, Die Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichtes. = PB. VI. 26. — 10.
Frenkel, E., Die Lehre vom Skelett des Menschen unter besonderer Berücksichtigung entwicklungsgeschichtlicher und vergleichend-anatomischer Gesichtspunkte und der Erfordernisse des anthropologischen Unterrichts an höheren Lehranstalten. Mit 81 Fig. Jena, G. Fischer. — 35.
— Anatomische Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Taf. 5. 6. Ebda. — 33.
*Fritsch, J., Hilfsbuch bei dem Unterrichte in der Naturgeschichte für die Hand des Lehrers. 1. Heft. Brüx, G. Gabert. — 19.
Fritsch, K., Schulflora für die österreichischen Sudeten- und Alpenländer mit Ausschlufs des Küstenlandes. Wien, C. Gerolds Sohn. — 29.
Fünfstück, M., Botanischer Taschenatlas für Touristen und Pflanzenfreunde. 3. Aufl. Mit 151 Taf. Stuttgart, E. Nägele. — 28.
Ganglbauer, L., Die Käfer von Mitteleuropa. 3. Bd. 2. Familienreihe. Mit 46 Abb. Wien 1899, C. Gerolds Sohn. — 38.
Garner, R. L., Die Sprache der Affen. Übers. u. her. von W. Marshall. Leipzig, H. Seemann Nf. — 37.
Garten, Zoologischer, bei einer Knabenschule in Prag. = PB. VI. 76. — 33.
Gaunersdorfer, J., Der botanische Garten des „Francisco-Josephinum" seit 22 Jahren. = Pg. landw. Lehranst. „Francisco-Josephinum" Modling 1899. — 25.
Gerischer, E., Naturgeschichtliche Lehrproben. = PB. VI. 9. — 10.
Girod, P., Tierstaaten und Tiergesellschaften. Übers. und herausg. von W. Marshall. Leipzig 1901, H. Seemann Nf. — 37.
Goebel, K., Organographie der Pflanzen, insbesondere der Archegoniaten und Samenpflanzen. 2. Teil. 2. Heft. Mit 173 Abb. Jena, G. Fischer. — 27.
Goldfufs, O., Die Binnenmollusken Mitteldeutschlands mit besonderer Berücksichtigung der Thüringer Lande, der Provinz Sachsen, des Harzes, Braunschweigs und der angrenzenden Landesteile. Leipzig, W. Engelmann. — 38.

Digitized by Google

Gottschaldt, R., Die Tiefseeforschung, ihre Geschichte, Ergebnisse und Ziele. = Pg. RS. Kiel No. 316. — 21.

Gräbner, P., Typhaceae und Sparganiaceae. (Das Pflanzenreich. 2. H.) Mit 51 Abb. Leipzig, W. Engelmann. — 26.

*Gradmann, R., Das Pflanzenleben der Schwäbischen Alb mit Berücksichtigung der angrenzenden Gebiete Süddeutschlands. 2. Aufl. Tübingen, G. Schnürlen. = (KW. VII. 116.) — 29.

Grafsmann, R., Die Physiologie des Menschen und der Wirbeltiere. Stettin, R. Grafsmann. — 36.

Grofskopf, A., Über das Volksschulwesen im Grofsherzogtum Luxemburg. = ZaU. IV, 285. — 7.

Grube, A. W., Blicke ins Seelenleben der Tiere. 3. Aufl. Stuttgart, J. F. Steinkopf. — 32.

Grunsbach, E., Aeskulapnatter, Würfelnatter und Spitzkopfotter. = LS. II. 135. — 36.

H., J., Lehrplan für die Realschulen des Grofsherzogtums Hessen. = ZfS. XI. 322. — 6.

Haacke, W., und W. Kuhnert, Das Tierleben der Erde. Lief. 1—18. Berlin, M. Oldenbourg. — 35.

Haeckel, E., Kunstformen der Natur. 4. 5. Lief. 20 Taf. Leipzig, Bibliogr. Inst. — 15.

Häcker, V., Der Gesang der Vögel, seine anatomischen und biologischen Grundlagen. Mit 13 Abb. Jena, G. Fischer. — 37.

Halbfafs, W., Ein Kapitel aus der modernen Seenforschung. = Pg. Gymn. Neuhaldensleben No. 259. — 21.

Hasl, A., Studien aus der Vogelwelt. = ZbR. VIII. 108. — 37.

Hauptversammlung, Bericht über die neunte, des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. = UBl. VI. 49. — 16.

Hein, G., Einiges über das Erziehungswesen in Schottland. II. Höhere Schulen. = ZaU. IV, 280. — 7.

Hergel, G., Unsere Lehrbücher. = ZR. XXV, 396. — 13.

Herrmann, L., Über unsere Schlangen. = LS. II. 17. — 36.

— — Über den Winterschlaf der Tiere. = LS. II. 81. — 37.

— — Die Bedeutung des phosphorsauren Kalkes für Menschen und Tiere. = LS. II. 129. — 36.

— — Über Behandlung der Goldfische. = LS. II. 161. — 33.

Hertwig, O., Die Entwickelung der Biologie im 19. Jahrhundert. Jena, G. Fischer. — 20.

Hertwig, R., Lehrbuch der Zoologie. 5. Aufl. Mit 570 Abb. Jena, G. Fischer. — 35.

Herzog, S., Die neue württembergische Dienstprüfung der Kandidaten für Präceptors- und Reallehrersstellen. = SwS. XVII. 246. — 9.

Hilgard, A., Die projektierte Reform des Mittelschulwesens in Griechenland. = HG. XI. 43. — 8.

Höck, F., Der gegenwärtige Stand unserer Kenntnis von der ursprünglichen Verbreitung der angebauten Nutzpflanzen. = Geogr. Ztschr. 5. u. 6. J. — 27.

— — Ankömmlinge in der Pflanzenwelt Mitteleuropas während des letzten halben Jahrhunderts. = Bot. Centrbl. Bd. 9. — 28.

— Allerweltspflanzen in unserer heimischen Phanerogamen-Flora. = D. bot. Mon. Jg. 1897—1901. — 27.

— Pflanzen der Kunstbestände Norddeutschlands als Zeugen für die Verkehrsgeschichte unserer Heimat. (Forsch. z. deutschen Landes- und Volkskunde. 13. B. H. 2.) Stuttgart, J. Engelhorn. — 28.

Hoffmann, M., Die wichtigsten Obstschädiger und Mittel zu ihrer Bekämpfung. Farbendruckplakat. Berlin, P. Parey. — 26.

Holzapfel, E., Zusammenhang und Ausdehnung der deutschen Kohlenfelder. = Nat. Woch. XVI, 1. — 30.

Hotzel, A., Die Lehrstoffe der zweiten Realschulklasse im Lichte der Konzentration. = Pg. RS. Quedlinburg No. 291. — 10.

Digitized by Google

Huckert, E., Zur Benutzung des deutschen Lesebuches in den Stunden, welche nicht speziell dem deutschen Unterricht gewidmet sind. = PW. IX, 53. — 13.
Jahresversammlung, Fünfzehnte, des Badischen Vereins der akademisch gebildeten Lehrer. = SwS. XVII, 197. — 16.
Italien. Aus den Volksschulen. = ZaU. V, 169. — 24.
— Ausstellung in der Villa Borghese zu Rom. = ZaU. V, 171. — 24.
— Schulspaziergänge und Baumfest. = ZaU. V, 172. — 24.
— Scuola internazionale delle Famiglie Protestanti in Milano. = ZaU. V, 173. — 8.
Just, B., Aesculapnatter, Würfelnatter und Spitzkopfotter. = LS. II, 65. — 36.
Kahl, E., Lebensgemeinschaften. = LS. II, 37. — 9.
Kalender des Berliner Tierschutz-Vereins und des Deutschen Lehrer-Tierschutzvereins 1900. 1901. — 31.
Kirchner, O., und J. Eichler, Exkursionsflora für Württemberg und Hohenzollern. Stuttgart, E. Ulmer. — 29.
Kobel, O., Das norwegische Volksschulwesen in seiner Neubegründung nach den Gesetzen von 1889, 1892, 1894 und 1896. = ZaU. V, 124. — 7.
Köhler, A., Die Tollkirsche. = LS. II, 5. — 30.
Kohlmeyer, O., Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterrichte. Zur Pädagogik der Gegenwart. H. 3.) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 9.
Kolkwitz, R., Physiologischer und mikroskopischer Winterkursus in der Botanik. = Nat. Woch. XVI, 161. — 18.
Kräpelin, K., Leitfaden für den zoologischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Mit 356 Abb. 4. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.
— — Naturstudien im Garten. Leipzig 1901, B. G. Teubner. — 14.
— — Aphorismen über den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften. = UBl. VI, 81. — 10.
Krafs, M., und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Botanik. Mit 313 Abb. 5. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsh. — 23.
Krausbauer, T. (O. Twiehausen), Naturkundliche Schülerhefte. Botanik. Ausgabe A. 1. 2. Heft. Ausgabe B. Leipzig, Dürrsche Bh. — 23.
Kultscher, G., Mein Siebenschläfer. = LS. II, 147. — 36.
— — Naturwissenschaftliche Bemerkungen über Eidechsen. = LS. II, 163. — 36.
Kurse, Praktische, für die beschreibenden Naturwissenschaften in Berlin 1900. = UBl. VI, 72. — 18.
Lackowitz, W., Flora von Berlin und der Provinz Brandenburg. 12. Aufl. Berlin 1901, Friedberg & Mode. — 29.
Lang, A., Der heutige Stand der Descendenzlehre mit Rücksicht auf ihre Verwendung im Unterricht. = SwS. XVI, 346. XVII, 12. 80. — 12.
Lechthaler, A., Die Ferialkurse für Mittelschullehrer, veranstaltet von der Vereinigung der österreichischen Hochschuldozenten, abgehalten an der Universität zu Wien vom 22. Juli bis 2. August 1899. = Msch. XIV, 12. — 18.
Lehrplan, Ausführlicher, des Gymnasiums zu Birkenfeld. = Pg. Gymn. Birkenfeld No. 718. — 10.
Leonhard, O., Fossile Reste, und was sie uns lehren über die Entwickelungsgeschichte unserer Fauna und Flora. (Arb. Uckermärk. Mus. u. Gesch.-Ver. H. 4.) Prenzlau 1899, A. Mieck. — 20.
Lesebüchlein des Deutschen Lehrer-Tierschutzvereins und des Berliner Tierschutz-Vereins. 3. Bändchen. Mit vielen Abb. Berlin, Berolina-Versand-Behh. — 31.
Linnaea, naturhistorische Lehrmittel. Preis-Verz. Berlin. — 15.
Lohmann, Wie wirken die äußeren Existenzbedingungen auf den Bau und die Lebensweise der Tiere? = Nat. Woch. XV, 591. — 37.
Lüders, L., Beitrag zur Kenntnis der Lepidopterengattung Phyllocnistis. Z. Mit 4 Taf. = Pg. RS. St. Pauli Hamburg No. 792. — 36.
Marchl, P., Des Aristoteles Lehre von der Tierseele. 4. Teil. = Pg. Gymn. Metten. — 38.

Digitized by Google

May, F., Methodik der Naturkunde auf Grund der Reformbestrebungen der Gegenwart mit Anschluss von Lehrproben. Düsseldorf, L. Schwann. — 9.

Meinel, F., Die Schneckenfauna der Umgebung von Schweinfurt. = Pg. Gymn. Schweinfurt. — 38.

Menge, R., Über die Reform der höheren Schulen in Griechenland. = LL. LXIV, 26. — 8.

Michaelsen, W., Oligochaeta. (Tierreich. 10. Lief.) Mit 13 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 35.

Migula, W., Pflanzenbiologie. (Sammlung Göschen No. 127.) Mit 49 Abb. Leipzig, Göschensche Verlagsh. — 27.

Missionsschule, Eine evangelische, in Deutsch-Ostafrika. = ZaU. V, 157. — 7.

Müller, F., Otto Böckeler. Ein oldenburgischer Botaniker. = Pg. R. Oberstein-Idar No. 721. — 30.

Müller, H., Pflanzenphysiologische Schulversuche. = Pg. Gymn. Landsberg a. W. No. 82. — 22.

Müller, K., Eine Tierreise. = Pg. Staats-R. u. Oberg. Teplitz-Schönau 1899. — 38.

Naturbetrachtungen. = LS. II, 8. 23. 39. 53. 70. 87. 102. 118. 135. 151. 167. 182. — 15.

Nerthus. Ill. Wochschr. f. Tier- u. Pfl.freunde, f. Sammler u. Liebhaber aller naturwiss. Zweige. Red. E. Bade. 2. J., H. 27. Altona-Ottensen, Verlag des Nerthus. — 20.

Oberbeck, H., Der naturgeschichtliche Charakter der Umgebung Bernburgs. = Pg. RG. Bernburg No. 731. — 21.

Obst, J. G., Wie kann die Schule die Bestrebungen der Tierschutzvereine fördern? (Pädagog. Abh. H. 35.) Bielefeld, A. Helmichs Bh. — 31.

Orth, F., Der Feldbau der Römer. = Pg. Kaiser-Friedr.-Gymn. Frankfurt a. M. No. 416. — 30.

*Partheil und Probst, Naturkunde. Ausg. A. 2. Heft. Ausg. B. 1. Heft. Dessau, Anh. Verl. Anst. — 14.

Paust, J. G., Tierkunde. Mit 303 Abb. u. 1 Karte. 6. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 32.

Peiter, W., Wer räumt ab? = LS. II, 21. — 19.

— — Die Pflanzen im Volksglauben. = LS. II, 68. 85. 101. — 30.

— — Wohin ziehen unsere Vögel? = LS. II, 145. — 38.

Petelenz, J. = Msch. XIV, 332. — 12.

Peter, A., Botanische Wandtafeln. Berlin, P. Parey. — 25.

Pfuhl, Der Pflanzengarten, seine Anlage und seine Verwertung. = BhS. XVII, 155. — 25.

Pfurtscheller, P., Über neugeplante zoologische Wandtafeln. = ZöG. LI, 79. — 34.

Photographieen der Ökonomie des Bibers. 8 No. Dessau, Nebel. — 33.

*Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches. Bearb. von R. Latzel und J. Mik. 21. Aufl. Mit 314 Abb. Wien und Prag, F. Tempsky. — (ZöG. LI. 793.) — 23.

Prahl, P., Flora der Provinz Schleswig-Holstein, des angrenzenden Gebietes der Hansestädte Hamburg und Lübeck und des Fürstentums Lübeck. 2. Aufl. Kiel, Univers.-Bh. (P. Toeche). — 28.

*Prantls Lehrbuch der Botanik. Her. v. F. Pax. 11. Aufl. Mit 414 Fig. Leipzig, W. Engelmann. — (Nat. Woch. XV, 263.) — 26.

Preisausschreiben. = ZR. XXV, 342. — 22.

Pullitzer, J., Beiträge zur Methodik der Naturgeschichte. Mit 16 Abb. Wien, F. Tempsky. — 10.

Raschke, W., Tafel einheimischer Käfer. (Naturgesch. Taf. f. Schule und Haus No. 4.) Annaberg, Graser. — 33.

Reallehrerprüfung 1898. = KW. VII, 53. — 9.

Regierungsschulen, Die, in Deutsch-Ostafrika. = ZaU. IV, 293. — 7.

*Reichenau, W. v., Mainzer Flora. Mainz, H. Quasthoff. — 29.

Reineke, F., und W. Migula, Das Pflanzenreich. (Sammlung Göschen No. 122.) Leipzig, Göschensche Verlagsh. — 26.

Digitized by Google

Rey, E., Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Lief. 5—8. Mit 20 Taf. Gera-Untermhaus, Fr. Eugen Köhlers Verl. — 38.
Röfsler, R., Die Raupen der Grofsschmetterlinge Deutschlands. Mit 2 Taf. Leipzig, B. G. Teubner. — 38.
Roth, E., Schutzmittel der Pflanzen gegen Tierfrafs und der Blüten gegen unberufene Gäste. (Sammlg. gemverst. wiss. Vortr. H. 340.) Hamburg, Verlagsanst. u. Druckerei A.-G. — 27.
Ruschhaupt, G., Bau und Leben der Pflanzen. 2. Aufl. Helmstedt, F. Richters Bh. — 23.
Samen-Sammlung. = LS. II, 153. — 25.
Saxenberger, O., Dr. M. Luther, ein Freund der belebten Natur. = Pg. ev. RS. I Breslau No. 235. — 20.
Sch., L., Eine wichtige Ergänzung zum naturwissenschaftlichen Unterricht. = PW. IX, 192. — 31.
Schäffer, A., Die Schulfrage in Frankreich. = LL. LXIV, 18. — 8.
Schilling, S., Grundrifs der Naturgeschichte. T. 2: Das Pflanzenreich. Ausg. B: Anordnung nach dem natürlichen System. 16. Bearb. von F. Huisgen. Mit 318 Abb. und 16 Taf. Breslau 1899, F. Hirt. — 23.
Schlemmer, K., Herkunft und Bereitung der gebräuchlichsten Kolonialwaren. = Pg. Gymn. Treptow a. R. No. 159. — 21.
Schlenker, G., Züge aus dem Tier- und Pflanzenleben in Sumpf und Teich. = KW. VII, 265. 308. 343. — 19.
Schlüter, W., Preis-Verzeichnis naturwissenschaftlicher Lehrmittel. Halle a. S. — 15.
Schmeil, O., Lehrbuch der Zoologie für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. 3. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 32.
— — Leitfaden der Zoologie. Mit zahlr. Abb. Stuttgart, E. Nägele. — 32.
— — Der Mensch. Mit zahlr. Abb. Stuttgart, E. Nägele. — 32.
— — Grundrifs der Naturgeschichte. 1. Heft. Tier- und Menschenkunde für Volksschulen bearbeitet. Mit zahlr. Abb. Stuttgart, E. Nägele. — 32.
Schneider, Springende Bohnen aus Mexiko. = Verh. 45. Vers. D. Phil. u. Schulm. in Bremen 1899, 126. — s. Jb. XIV, 14.
Schoenichen, W., Blutenbiologische Schemabilder. = Ztschr. f. Naturwiss. LXXIII, 97. — 22.
Schröder, J., Der Käfersammler. Ploen, Hahnsche Bh. — 33.
Schulausflüge. H. 1. 2. 2. Aufl. Berlin, L. Oehmigkes Verl. — 19.
Schule, Die evangelische deutsche, in Alexandrien. = ZaU. V, 144. — 6.
— Die deutsche, in Belgrano (Argentinien). = ZaU. V, 153. — 7.
— Die, der deutschen Tempelgemeinde in Haifa (Palästina). = ZaU. V, 155. — 7.
— Die deutsche, in Johannesburg (Transvaal). = ZaU. V, 151. — 7.
— Die deutsche, in Kairo. = ZaU. V, 149. — 6.
— Deutsch-brasilianische, in St. Paulo. = ZaU. IV, 300. — 7.
Schulen, Weiterführung der Reform der höheren. = CB. 854. — 10.
Schulgarten, Botanischer, Charlottenburg. = Voss. Ztg. 1900, No. 278. 1901, No. 49. — 25.
Schulwesen, Aus dem italienischen. = ZaU. IV, 312. — 8.
Schulwesens in Preufsen, Neuordnung des höheren. = UBl. VII, 12. — 6.
Schumann, K., Musaceae. (Das Pflanzenreich. 1. Heft.) Mit 62 Bild. Leipzig, W. Engelmann. — 26.
Schwalbe, B., Der 10. naturwissenschaftliche Ferienkursus für Lehrer an höheren Schulen, abgeh. in Berlin vom 3. Okt. 1900 incl. bis Sonnabend 13. Okt. 1900. = Nat. Woch. XVI, 45. 59. 73. 81. — 17.
— — Über die Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes i. J. 1900 bis 1901. = Nat. Woch. XVI, 129. 141. 155. 165. — 19.
Schwippel, K., Verbreitung der Pflanzen und Tiere. Wien, A. Pichlers Ww. & S. — 20.
Seurich, P., Über Schulgärten. (Pädagog. Abh. N. F. 5. B. H. 7.) Bielefeld, A. Helmichs Bh. — 25.
Sieber, J., Vom Ladoga-See. = Pg. Gymn. Leitmeritz. — 21.

Digitized by Google

*Specht, F., Tierbilder-Album. 44 Taf. Stuttgart, Schickhardt & Ebner. — 34.
Spelter, P., Die Pflanzenwelt im Glauben und Leben unserer Vorfahren. (Samml. gem. wiss. Vortr. H. 336.) Hamburg, Verlagsanstalt u. Druckerei A.-G. — 30.
Spitz, E., Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der Wirbeltiere zum Selbstunterricht und Schulgebrauch. 5. Auflage. Baden-Baden 1899, Selbstverlag. — 35.
— — Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der wirbellosen Tiere und der Anthropologie zum Selbstunterricht und Schulgebrauch. 4. Aufl. Baden-Baden, Selbstverlag. — 35.
Stange, G., Die Pyralidinen, Tortricinen, Micropteryginen, Pterophorinen, Alucitinen der Umgegend von Friedland i. Mecklb. 2. Teil. = Pg. Gymn. Friedland i. Mecklb. No. 713. — 38.
Stelz, L., und H. Grede, Entwurf einer Stoff-Verteilung für den botanischen Unterricht der sechsklassigen Realschule bei Verwendung eines Schulgartens. = Pg. Liebig-R. Frankfurt a. M. No. 443. — 21.
— — — — Leitfaden für den botanischen Unterricht der sechsklassigen Realschule bei Verwendung eines Schulgartens. Leipzig, B. G. Teubner. — 21.
Tonner, J., Blumenpflege durch Schulkinder. = PB. VI, 94. — 22.
Trzoska, F., Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner. — 31.
Tuczeck, P., Über das Schulwesen Chiles. = Pg. Gymn. Sondershausen No. 773. — 8.
Tümpel, R., Die Geradflügler Mitteleuropas. Mit 23 Taf. u. vielen Abb. Eisenach 1901, M. Wilckens. — 38.
Twrdy, K., Die Vermehrung und Fortpflanzung im Reiche der Tiere. Wien, F. Deuticke. — 12.
Uhlig, G., Beobachtungen im italienischen Schulwesen. II. = HG. XI, 13. — 24.
Unterrichtsmittel, Neue zoologische, der Linnaea zu Berlin. = UBl. VI, 74. 118. — 33.
Veranstaltungen, Städtische, zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten in Berlin. = UBl. VI, 73. — 19.
Verordnung des Kgl. ung. Ministers für Kultus und Unterricht, Z. 32 818 vom 6. Mai 1899, in Angelegenheit der Herausgabe des neuen Lehrplans für Mittelschulen. = ZR. XXIV, 662. — 6.
Versammlung, 72., deutscher Naturforscher und Ärzte in Aachen vom 16. bis 22. September 1900. = PZ. XIV, 56. — 16.
Vogel, O., K. Müllenhoff und P. Röseler, Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Heft 2. III. Ausg. 3. Aufl. Heft 3. Mit 124 Abb. 7. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 32.
Vorträge für Schüler in Berlin 1900. = UBl. VI, 73. — 16.
Walter, O., Die Entwicklung der Botanik im 19. Jahrhundert. = Pg. Guericke-Sch. Magdeburg No. 286. — 30.
Wandbilder, Zoologische. No. 96–97. Tabor, Janský. — 33.
Warburg, O., Pandanaceae. (Das Pflanzenreich. 3. Heft.) Mit 193 Abb. Leipzig, W. Engelmann. — 26.
— — Die Kautschukpflanzen und ihre Kultur. Mit 9 Abb. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 30.
Wetekamp, W., Zur Schulreformbewegung in den skandinavischen Ländern. = PA. XLI, 708. XLII, 129. — 7.
*Wiesner, J., Die Rohstoffe des Pflanzenreiches. 2. Aufl. 1. Bd. Leipzig, W. Engelmann. — 30.
Winke für das Einsammeln von Insekten. = LS. II, 23. — 15.
Winkler, W., Sudetenflora. Mit 103 Abb. Dresden, C. Heinrich. — 29.
Wossidlo, P., Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 1. Teil: Die Tiere. 9. Aufl. Mit 508 Abb. Berlin, Weidmannsche Bh. — 32.
— — Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. 8. Aufl. Mit 535 Abb., 16 Taf. u. 1 Karte. Berlin, Weidmannsche Bh. — 23.
— — Flora von Tarnowitz und der angrenzenden Teile der Kreise Beuthen, Gleiwitz und Lublinitz. = Pg. RG. Tarnowitz. Tarnowitz, A. Kothe. — 28.

Digitized by Google

Wünsche, O., Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 28.
Wüstnei, C., und G. Clodius, Die Vögel der Grofsherzogtümer Mecklenburg mit kurzen Beschreibungen. Güstrow, Opitz & Co. — 38.
Zeitschel, Schulreformatorisches. = BhS. XVII. 73. — 10.
Zepf, K., Bau, Funktion und Pflege des menschlichen Körpers. Mit 66 Abb. u. 2 Taf. 2. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagsh. — 32.

3. Physik.

Adami, Galvanometerversuche. = PZ. 13, 3, 141. — 59.
Ein billiges Ampèresches Gestell. = PZ. 13, 5, 280. — 60.
— Ein Schulversuch über die Entstehung des Regens. = BbG. 36, 5 u. 6, 421. — 57.
Ahlborn, Fr., Über die Mechanik der Flugbewegung. = UMN. VI, 6, 101. — 39, 55.
Baenitz, C., Lehrbuch der Physik. 13. Aufl. Unter Mitwirkung von Weiler. Bielefeld, Velhagen & Klasing.— 48.
Behm, A., s. Dunker.
Bermbach, W., Die wichtigsten Grundbegriffe der Elektrochemie und ihre Verwertung bei den neueren Theorieen der galvanischen Elemente und Akkumulatoren. Leipzig, O. Wigand. — 52.
— — Einfache Methode, den Verlauf der Kraftlinien zu zeigen. = PZ. 13, 2, 95.
Beucke, K., Über die optischen Täuschungen. Pg. 59, Berlin, Königstädt. Gymn. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. Herm. Heyfelder. — 58.
Beuriger, J., Versuche über das Zwei- und Dreileitersystem. = PZ. 13, 3, 144. — 60.
Biernacki, V., Über die Anwendung einer Glühlampe zur Demonstration der Hertzschen und Marconischen Versuche. = PZ. 13, 3, 157. — 59.
— — Ein Apparat zur Bestimmung des Wärmeausdehnungskoeffizienten des Quecksilbers. = PZ. 13, 4, 217.
Blasel, C., Über die elektrischen Fundamentalgröfsen und das Ohmsche Gesetz. = Pg. 206 Gymn. Leobschütz. — 42.
Blasendorff, M., Einige einfache Apparate zur Demonstration des Kräfteparallelogramms, der schiefen Ebene und des Keils. = PZ. 13, 3, 153. — 56.
Blochmann, R. H., Naturwissenschaftlicher Hausschatz. Physik I (Mechanik und Akustik). Stuttgart, Strecker & Schröder. — 53.
Borgesius, A. H., Noch ein Luftthermometer. = PZ. 13, 1, 26. — 57.
— — Hydraulischer Apparat zur Erläuterung elektrischer Erscheinungen. = PZ. 13, 1, 26. — 59.
Brandstätter, F., Der Schwefelkohlenstoff im physikalischen und chemischen Experimentalunterricht. = PZ. 13, 1, 13. — 57, 58.
— — Zwei einfache Apparate für die Lehre von der Mechanik. = PZ. 13, 5, 275. — 56.
Bronk, O. von, s. Clausen.
Clausen, Fr., und O. von Bronk, Neue Erscheinungen auf dem Gebiete der Physik. Berlin N. 4, Clausen & v. Bronk. — 53.
Dressel, L., Elementares Lehrbuch der Physik. 2. Aufl. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. — 51.
Dunker, K., und A. Behm, Über die elektrische Batterie. = PZ. 13, 2, 79. — 59.
Ehrhardt, O., Die Erscheinungen der Voltainduktion in schulgemäfser Darstellung. = PZ. 13, 3, 129. — 60.
Elsässer, W., Die experimentelle Behandlung der gleichförmig beschleunigten Bewegung im Unterricht. = PZ. 13, 4, 193. — 55.
Erckmann, G., Die Herstellung galvanoplastischer Abdrücke. = PZ. 13, 3, 162. — 60.
Estel, V., Zur Geschichte der Farbenlehre. = Pg. 570 Chemnitz Gymn. — 58.
F., Die elementare Behandlung der Theorie des Foucaultschen Pendelversuchs. = KW. VII, 6, 215. — 54.

Digitized by Google

Fischer, K. T., Einfache Schulversuche zur Lehre von der Wärmestrahlung. = PZ. 13, 5, 255. — 57.

Freyer, C., Das Skioptikon in der Schule. Beschreibung des Apparates „Rofsmäseler" sowie Anleitung zur Ausführung der verschiedenartigsten Versuche mittels optischer Projektion und Anweisung zur Herstellung einfacher Hilfsapparate. Dresden, Verlag des „Apollo". — 55.

*Gerland, E., und F. Traumüller, Geschichte der physikalischen Experimentierkunst. Leipzig 1899, W. Engelmann. — 52.

Gilles, J. Jos., Die Gravitation der kleinsten Massenteilchen. Essen, G. D. Baedeker. — 53.

Gleichen, A., Das astronomische Fernrohr einfachster Art, aus zwei sehr dünnen Linsen bestehend. = PZ. 13, 1, 23. — 57.

Goldhahn, W., Die Anwendungen der Elektrizität in der Praxis. Die Telephonie. Wissenschaftliche Volksbibliothek. Leipzig, S. Schnurpfeil. — 53.

Grafsmann, R., Die Physik oder die Lehre von den Gesetzen der Natur. Für jedermann verständlich und zur Vorbereitung fürs Examen geeignet. Stettin, R. Grafsmann. — 48.

Graetz, L., Die Elektrizität und ihre Anwendungen. 8. Aufl. Stuttgart, J. Engelhorn. — 52.

— — Kurzer Abrifs der Elektrizität. 2. Aufl. Stuttgart, J. Engelhorn. — 52.

Grimsehl, E., Ein einfaches Funkenmikrometer. = PZ. 13, 2, 91. — 59.

— — Ein Hochspannungstransformator. = PZ. 13, 2, 92. — 60.

— — Demonstration der Resonanz an zwei gleichen Pendeln. = PZ. 13, 3, 161. — 56.

— — Resonanz bei Entladung Leydener Flaschen. = PZ. 13, 3, 161. — 59.

Hermes, O., s. Jochmann.

— — und P. Spies, Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann und O. Hermes. 2. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 49.

Höfler, A., Zur Nachahmung der Planetenbewegungen durch Magnete und durch Kreiskegelschwingungen. = PZ. 13, 3, 138. — 54.

— — Zur Behandlung der Sinusschwingungen und Pendelbewegungen im Unterricht. = PZ. 13, 2, 65. — 54.

Holzmüller, H., Über zwei Punkte der mathematischen Geographie. = HZ. XXXI, 5, 337. — 60.

— — Hydrodynamische Analogieen zur Theorie des Potentials. — ZfM. XI, 3 u. 4, 83; 5 u. 6, 148. — 58.

— — Die Sonne und die Erklärung ihrer Wärme. = ZfM. XI, 10 u. 11, 312 und Zeitschr. d. Ver. deutsch. Ingen. XLIII (Sonderabdruck). — 61.

— — Das Wesen der Wärme. = Zeitschr. d. V. d. Ing. XLIV (Sonderabdr.). — 57.

Husmann, H., s. Koppe.

Hüttl, C., Elemente der mathematischen Geographie. 2. vollst. umgearbeitete Auflage. Wien, E. Hölzel. — 50.

Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Wien 1899, Pichlers Wwe. & Sohn. — 39.

Jochmann, E., O. Hermes und P. Spies, Grundrifs der Experimentalphysik. 14. vollständig neu bearbeitete Aufl. Berlin, Winckelmann & S. — 42. 48.

Johannesson, P., Physikalische Mechanik. Berlin, J. Springer. — 47.

Jung, J., Das Sehen mittels enger Öffnungen. = PZ. 13, 6, 323. — 58.

Junge, K., Über die magnetischen Kraftlinien Faradays. = Pg. No. 577 Kgl. Gymn. Leipzig. — 58.

*Kadesch, Die elektrischen Strommaschinen für Schul- und Unterrichtszwecke mit 10 Taf. Wiesbaden, J. F. Bergmann. — 51.

Kaemmerer, Die Dielektrizitätskonstante in ihrer Bedeutung für die Theorie der Elektrizität und in ihrer experimentellen Bestimmung. = Pg. No. 774 Realschule Sondershausen. — 59.

Kapp, A. W., Über einen Teslatransformator ohne Ölisolation. — PZ. 13, 5, 278. — 60.

Digitized by Google

Kleiber, J., Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an real. Mittelschulen. München, R. Oldenbourg. — 42. 44.

— — Ein praktischer Verteilungswiderstand für Starkstromleitungen. = PZ. 13, 6, 326. — 60.

*Klein und Riecke, Über angewandte Mathematik und Physik in ihrer Bedeutung für den Unterricht an den höheren Schulen. Leipzig, B. G. Teubner. — 52.

Kleinpeter, H., Zur Einführung in die Kalorimetrie. = ZR. XXV, V, 265. — 42.

Knauff, F., Die Physik des Heron von Alexandria. — Pg. No. 64 Soph. Gymn. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. Herm. Heyfelder. — 52.

Kolbe, B., Verbesserungen am Reflexions- und Lichtbrechungsapparat. = PZ. 13, 1, 9. — 58.

Koppe, K., Anfangsgründe der Physik. Ausgabe B. Teil I. 24. Aufl. von H. Husmann. Essen, G. D. Baedeker. — 49. — Teil II. 22. Aufl. von H. Husmann. Ebenda. — 49.

Köppen, W., Klimalehre. Sammlung Göschen. Leipzig 1899, Göschensche Verlagsh. — 53.

Körber, F., Die Ableitung der Formel für das Foucaultsche Pendel. = PZ. 13, 2, 73. — 54.

Körners Lehrbuch der Physik. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von A. Richter. Wien, F. Deuticke. — 40. 49.

Kottenbach, R., Bestimmung der Schwerebeschleunigung g durch Photographie von Stimmgabelschwingungen. = PZ. 13, 4, 201. — 56.

Kröplin, P., Erläuterungen zu den Demonstrations-Apparaten zur Erzeugung von elektrischen Wellen nach Hertz und deren Anwendung zur Marconischen Telegraphie ohne Draht. Bützow i. M., Selbstverlag. — 59.

Kuhfahl, H., Einige Bemerkungen zur Dimensionslehre. = PZ. 13, 1, 18. — 41.

— — Umschalter und Schaltungsskizzen für stromelektrische Versuche. = PZ. 13, 2, 85. — 60.

Lattermann, W., Ein Apparat zur Veranschaulichung des Akkomodationsvorgangs. = PZ. 13, 4, 215. — 58.

Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Aufl. Wien 1900, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 39.

Leutz, H., Geschichte, Theorie und Anwendungen des Horizontalpendels. — Pg. No. 667 Karlsruhe RG. — 55.

Lohmann, H., Schulversuche aus der Elektrizitätslehre. = PZ. 13, 6, 310. — 59. 60.

Looser, Erzeugung stehender Transversalwellen nach der Methode von Melde. = PZ. 13, 4, 218. — 57.

Lüdtke, H., s. Münch.

Miniaturbibliothek. Leipzig, Verl. f. Kunst u. Wissensch., A. O. Paul. — 53. — 221. Nernstlampe. Auers elektrisches Glühlicht. 231. Komprimierte und flüssige Luft. 234. Der Fernseher. Acetylen. 259. Über die Bewohnbarkeit der Planeten. 264. Die Photographie in den natürlichen Farben. 265. Tesla-Licht. Mooresche Beleuchtung. Prefsgas und Luftgas. 266. Elektrische Strafsenbahnen. 267/268. Elektrische Fernbahnen. 269. Roentgenstrahlen. 270. Der Phonograph.

Mooser, J., Modell zur Veranschaulichung des Stromlaufs in Drehstromleitern. = PZ. 13, 6, 335. — 60.

Müller, J. J. C., Über die Verzweigung eines Wechselstroms und die Entstehung eines Drehfeldes. = PZ. 13, 2, 88. — 60.

— — Zum Nachweis der Selbstinduktion. = PZ. 13, 2, 93. — 60.

Münch, P., Lehrbuch der Physik. 2. Teil: Ausführlicher Lehrgang. 11. Aufl. von H. Lüdtke. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsh. — 50.

Nobbe, A., Die Reflexion des Lichts an den Metallen. 2. Teil. = Pg. No. 96. Berlin, Kaiser Wilhelms-RG. — 58.

Obermayer, A. von, Versuche über das Rollen auf kreisförmiger Bahn. = PZ. 13, 5, 264. — 56.

Oosting, H. J., Demonstration erzwungener longitudinaler Schwingungen. = PZ. 13, 4, 214. — 56.

Digitized by Google

Pahl, F., Biographische Volksbücher. No. 78—81. Thomas Alva Edison. Leipzig, R. Voigtländer. — 53.
Penkmayer, R., Über eine Wellenmaschine. = BbG. 36, 7 u. 8, 547. — 57.
Pernter, J. M., Ein Versuch der richtigen Theorie des Regenbogens Eingang in die Mittelschule zu verschaffen. 2. Aufl. Mit einem Zusatz. Wien, C. Gerolds Sohn. — 57.
Pflaum, H., Versuche mit einem Vakuumelektroskop. = PZ. 13, 5, 258. — 59.
Plafsmann, J., Beobachtungen veränderlicher Sterne. 5. Teil. = Pg. No. 385, Münster, Gymn. Münster, Aschendorff. — 61.
Poske, F., Bemerkungen über den physikalischen Unterricht in Frankreich. = PZ. 13, 6, 305. — 43.
Rebenstorff, H., Nachweis vagabondierender Ströme. = PZ. 13, 3, 159. — 60.
— — Expansion der Luft. = PZ. 13, 4, 219. — 56.
— — Eine neue Form des Cartesianischen Tauchers. = PZ. 13, 5, 249. — 56.
— — Die Verwendung von Hofmanns Wasserzersetzungsapparat als Voltameter. = PZ. 13, 6, 332. — 60.
Reinhardt, W., Die elektrischen Maschinen und die elektrischen Strafsenbahnen mit einer Einleitung: Über die Grundbegriffe der Elektrizität. = Pg. No. 434 Musterschule Frankfurt a. M. — 59.
Richter, A., Die Berücksichtigung des Seewesens im physikalischen Unterricht. = UMN. VI, 2, 27. — 40.
— — s. Körner.
Riecke, s. Klein.
Robel, E., Die Sirenen. Teil IV. = Pg. No. 102 Luisenst. RG. Berlin, R. Gaertners Verlagsbh. Herm. Heyfelder. — 56.
Rosenberg, K., Ein Hohlspiegelversuch. = PZ. 13, 1, 27. — 58.
— — Ein Versuch mit der Leydener Batterie. = PZ. 13, 1, 29. — 59.
— — Experimentierbuch für den Elementarunterricht in der Naturlehre. 3. Teil. Wien, A. Hölder. — 52.
Rosenfeld, M., Vorlesungsversuche. = PZ. 13, 5, 261. — 57.
Rufsner, J., Elementare Experimental-Physik für höhere Lehranstalten. 1. Teil. Mechanik fester Körper. Hannover, Gebr. Jänecke. — 46.
Schaper, Die Ankerhemmung unserer Taschenuhren. = Pg. 760 RG. Meiningen. — 39. 55.
Schmidt, A., Zur Theorie des Foucaultschen Pendels. = PZ. 13, 4, 206. — 54.
*Schmidt, J., Anleitung zur Konstruktion von Sonnenuhren. Pg. der Kaiser Franz Josef-Staatsrealschule in Plan 1899. — 60.
Schotten, H., Wissenschaft und Schule. = UMN. VI, 3, 37; 4, 61. — 41.
Schreber, K., Zur Geschichte der Fallmaschine. = PZ. 13, 4, 201. — 54.
Schubert, Eine Ableitung der Pendelformel. = PZ. 13, 3, 178. — 54.
Schülen, G., Das Schwimmen, teilweise von einem neuen Standpunkt aus bearbeitet. = HZ. XXXI, 7, 505; 8, 589. — 55.
Schülke, A., Berechnung der Planeten-Erscheinungen. = HZ. XXXI, 1, 4. — 60.
Schulze, R., Neue Klangfiguren. = PZ. 13, 5, 277. — 57.
Schwalbe, B., Über Berücksichtigung der Nautik im Schulunterricht. = UMN. VI, 1, 6; 2, 22. — 40.
Silow, P., Ein Vorlesungsversuch über die Entladungen. = PZ. 13, 1, 30. — 59.
Spies, P., s. O. Hermes und P. Spies.
— — s. E. Jochmann, O. Hermes und P. Spies.
Strehl, K., Theorie der allgemeinen mikroskopischen Abbildung. Erlangen, Th. Blaesing (H. Metzer & A. Eifflaender). — 57.
Traumüller, F., s. E. Gerland und F. Traumüller.
Vogler, A., Jedermann Elektrotechniker. 3. Bändchen. Winke und Ratschläge für Anlage und Betrieb elektrischer Kraft- und Beleuchtungs-Anlagen. Leipzig, M. Schäfer. — 53.
Volkmann, P., Zur Theorie der physikalischen Mafssysteme und Dimensionen. = PZ. 13, 3, 146. — 41.
Waha, M. de, Das magnetische Feld. = PZ. 13, 6, 314. — 58.

Digitized by Google

Wais, K., Nachweis der Ausdehnungsanomalie des Wassers mit Hilfe von Ätherkühlung. = PZ. 13. 4. 218. — 57.
Wallentin, J. G., Lehrbuch der Physik. 11. Aufl. Ausg. f. Gymn. Wien 1887, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 50.
Warlich, H., Objektive Darstellung der Fluorescenzfarben. = PZ. 13. 3. 157. — 58.
Weiler, W., Noch ein Vorlesungsversuch über die Entladungen. = PZ. 13. 4. 218. — 59.
Weitz, W., Physikalische Schülerversuche. = Pg. No. 478. Köln. Gymn. a. d. Aposteln. — 44.
Wernickes, A., Lehrbuch der Mechanik. Erster Teil: Mechanik fester Körper. Von A. Wernicke. 4. völlig umgearb. Aufl. 1. Abteilung. Einleitung. Phoronomie. Lehre vom materiellen Punkte. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. — 51.
— — — — Zweiter Teil. Flüssigkeiten und Gase. Von R. Vater. 3. völlig umgearbeitete Auflage. Ebda. — 51.
— — Schulaufgaben aus der Mechanik, unter besonderer Berücksichtigung der Technik. = UMN. VI. 5. 86; 6. 113. — 39.
Wilda, H., Die graphische Darstellung der Bewegung auf schiefer Ebene mit Reibung. = PZ. 13. 4. 203. — 54.
Zinger, A., Stromlinien. = PZ. 13. 6. 336. — 59.
Zuge, H., Über die Seekadetten-Eintrittsprüfung. = UMN. VI. 4. 71. — 43.

4. Chemie und Mineralogie.

Ammon, L. v., Kleiner geologischer Führer durch einige Teile der Fränkischen Alb. Exkursion von Mitgliedern der Deutschen Geologischen Gesellschaft in den Frankenjura. 1899. München, Piloty & Loehle. — 82.
Arendt, Prof. Dr. R., Grundzüge der Chemie und Mineralogie. Hamburg 1899, L. Voss. — 75.
— Technik der Experimentalchemie. 3. Aufl. Ebda. 1900. — 76.
Arnold, Prof. C., Repetitorium der Chemie. 9. Aufl. Ebda. 1899.
Biedermann, R., Chemiker-Kalender 1900. Berlin 1900, J. Springer. — 76.
Blochmann, Prof. Dr. R., Luft, Wasser, Licht und Wärme. Acht Vorträge aus dem Gebiet der Experimental-Chemie. Leipzig 1899, B. G. Teubner. — 78.
Böttger, Prof. Dr. H., Schödlers Buch der Natur. 23., vollständig neu bearbeitete Aufl. von Direkt. Prof. Dr. B. Schwalbe und Dir. Prof. O. W. Thomé. II. Teil. Erste Abteilung. Braunschweig 1899, Fr. Vieweg & Sohn. — 77.
Brandstätter, E., Der Schwefelkohlenstoff im physikalischen und chemischen Experimentalunterricht. = PZ. XIII, 13—18. — 63.
— — Über gasförmigen Phosphorwasserstoff. = PZ. XII. 75—77. — 63.
Bräuer, Oberl. Dr. P., Aufgaben aus der Chemie und der physikalischen Chemie zum Gebrauch für die oberen Klassen höherer Schulen sowie zum Selbstunterricht. Nebst Auflösungen. Leipzig 1900, B. G. Teubner. — 72.
Bukovský, Prof. A., Verbrennungsversuche mit brennbaren Dämpfen und Gasen. = PZ. XII, 348—49. — 63.
Casselmann, W., Leitfaden für den wissenschaftlichen Unterricht in den Anfangsgründen der Chemie. 6. umgearb. Aufl. von G. Krebs. 1. Kursus. Wiesbaden 1899, J. F. Bergmann.
Dannemann, Dir. Dr. F., Leitfaden für den Unterricht im chemischen Laboratorium. 2. Aufl. Hannover 1899, Hahn. — 68.
Demel, W., Darstellung von Phosphorwasserstoff. = PZ. XII. 155—156. — 63.
Erdmann, Prof. Dr. H., Lehrbuch der anorganischen Chemie. Braunschweig 1898, F. Vieweg & Sohn. — 76.
Ernich, F., und F. Dörner, Vorlesungsversuch zum Gesetz der multiplen Proportionen. = PZ. XII. 281—282. — 64.
Ficker, Prof. Dr. G., Leitfaden der Mineralogie für die 3. Klasse der Gymnasien. Wien 1900, F. Deuticke. — 81.
Gerlach, Prof. Dr. H., Grundlehren der Chemie. Zum Gebrauch beim Unterricht in den oberen Gymnasialklassen. Leipzig 1900, B. G. Teubner. — 75.

Digitized by Google

Grafsmann, R., Die Geschichte der Gebirge und Gesteine der Erde. Stettin 1900, R. Grafsmann. — 82.

Gröfsler, Prof. Dr. H., Die geschichtliche Entwickelung des Mansfelder Kupferschieferbergbaues. Ein Gedenkblatt zur Feier seines 700jährigen Bestehens. Sonderabdr. aus der Festnummer der Eisleber Zeitung vom 12. Juni 1900. Eisleben, Ed. Winkler.

Guldberg, C. M., und P. Waage, Untersuchungen über die chemischen Affinitäten. Übersetzt und herausgegeb. von R. Abegg. Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. No. 104. Leipzig, W. Engelmann. — 76.

Harz, Reall. Dr. K. E., Lehrbuch der anorganischen Chemie und Mineralogie für Mittelschulen. Erlangen 1899, Palm & Enke. — 74.

— — Lehrbuch der organischen Chemie für Mittelschulen. Erlangen 1899, Palm & Enke. — 75.

Haselbach, H., Leitfaden für die analytisch-chemischen Übungen an Realschulen. Wien 1899, F. Deuticke. — 69.

Hemmelmayr, Fr. v., Lehrbuch der anorganischen Chemie für die 5. Klasse der Realschulen. Wien und Prag 1898, F. Tempsky. — 72.

— — und Dr. K. Brunner, Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen. Ebda. — 73.

Henniger, Oberl. Dr. K. A., Chemisches Praktikum behufs Einführung in die qualitative Analyse. I. Teil. = Pg. d. Realgymn. zu Charlottenburg No. 105, 1900. — 70.

Huber, Prof. H., Leitfaden der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen. Innsbruck 1900, Wagner. — 73.

Hübner, Rektor M., Kleine Chemie. Ein Merk- und Wiederholungsbuch. Breslau 1899, E. Morgensterns Verl. — 75.

Kahlbaum, G. W. A., Zwanzig Briefe gewechselt zwischen Jöns Jakob Berzelius und Christian Friedrich Schönlein in den Jahren 1836–1847. Basel 1898, B. Schwabe. — 76.

— Monographieen aus der Geschichte der Chemie. II. Heft. Die Entstehung der Daltonschen Atomtheorie in neuer Beleuchtung veröffentlicht von H. E. Roscoe und A. Harden. Leipzig 1898, J. A. Barth. — 76.

— — und E. Schaer, Christian Friedrich Schönlein. 1799—1868. Ein Blatt zur Geschichte des 19. Jahrhunderts. I. Teil. Leipzig 1900, J. A. Barth. — 76.

— — und E. Thon, Justus von Liebig und Christian Friedrich Schönlein. Briefwechsel 1853–1868. Leipzig 1900, J. A. Barth. — 76.

Klein, Dr. J., Chemie. Anorganischer Teil. 2. Aufl. Leipzig 1899, G. J. Göschensche Verlagsh. — 75.

Koch, Prof. K., Zerlegbare Modelle für Krystallographie und Sphärik und andere Gebiete. Pg. d. K. Gymn. in Cannstadt. Pg. No. 619, 1899. — 81.

Köhler, Oberl. R., Das Aluminium, seine Darstellung, Eigenschaften, Verwendbarkeit und Verwendung. 2. Aufl. Altenburg 1898, Schnuphasesche Hofbh. — 76.

Krüger, Oberl. Dr. R., Die Kondensation der permanenten Gase. = Pg. d. Realgymn. zu Stralsund No. 162, 1900. — 76.

Lassar-Cohn, Prof. Dr., Stöckardts Schule der Chemie. 20. Aufl. Braunschweig 1900, Fr. Vieweg & Sohn. — 77.

Lebour, G. A., Eine Faltmaschine für geologische Versuche. = Nature 60, S. 411. Rez. in PZ. XIII, 98—99.

Lehmann, Oberl. Dr. F., Lorscheids Lehrbuch der anorganischen Chemie mit einem kurzen Grundrifs der Mineralogie. Freiburg i. B. 1899, Herdersche Verlagsh. — 75.

Levin, Prof. Dr. W., Methodischer Leitfaden für den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. Berlin 1899, O. Salle. — 75.

Löscher, Gymnasialoberl. Dr. G. K., Die geologische Landessammlung des Fürstlichen Gymnasiums zu Gera. = Pg. des Fürstl. Gymn. Rutheneum No. 759, 1899. — 82.

Digitized by Google

Löwenhardt, Dr. E., Der erste Unterricht im Laboratorium. = PZ. XIII, 210—214. — 71.
— — Färbeversuche mit Alizarin. = PZ. XII, 28. — 64.
Mellmann, Oberl. Dr. P., Chemie des täglichen wirtschaftlichen Lebens. In L. Hubertis moderner kaufmännischer Bibliothek. 1. Leipzig, Verlag der Handels-Akademie. — 78.
Mitscherlich, E., Über das Verhalten zwischen der chemischen Zusammensetzung und der Krystallform arseniksaurer und phosphorsaurer Salze. Herausgeg. von P. Groth. Leipzig 1898, W. Engelmann. — 76.
Müller, Prof. Dr. Fr. C. G., Vorlesungsapparat zur Darstellung der Schwefelsäure aus Schwefelkies. = PZ. XII, 27—28. — 63.
— — Über die Handhabung des verdichteten Sauerstoffs. = PZ. XII, 25—26. — 63.
Nernst, Prof. Dr. W., Theoretische Chemie vom Standpunkt der Avogadroschen Regel und der Thermodynamik. 2. Aufl. Stuttgart 1898, Ferd. Enke. — 76.
Nordmann, Prof. Dr. M., Hilfsbuch für den chemischen Unterricht an höheren Lehranstalten. Unterstufe. Halberstadt 1900, H. Meyer. — 65.
Ohmann, Die neuen Gase der Atmosphäre: Krypton, Neon, Metargon, Xenon, Etherion, Helium, Argon. Referat in PZ. XII, 35—39. — 76.
— — Die Entwickelung der elektrolytischen Metallgewinnung. = PZ. XII, 176—178. — 76.
Ostwald, W., Grundrifs der allgemeinen Chemie. 3. umgearb. Auflage. Leipzig 1899, W. Engelmann. — 76.
Petersen, Dr. J., Die Behandlung der Geologie und Mineralogie im naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht. Bemerkungen zum propädeutischen Unterricht in der Chemie. = Pg. d. Realschule in Eimsbuttel zu Hamburg. Pg. No. 783 1899. — 79.
Rebenstorff, H., Entzündung von Natrium auf Wasser in reinem Sauerstoff. = PZ. XIII, 32. — 63.
— — Verbrennung von Magnesium in Kohlensäure. = PZ. XIII, 32. — 63.
— — Verbrennung von Magnesium in Wasserdampf. = PZ. XIII, 31—32. — 63.
Richter, M. M., Lexikon der Kohlenstoffverbindungen. 2. Aufl. In 35 Lieferungen. Hamburg 1899, L. Vofs. — 76.
Rippel, Prof. J., Grundzüge der Chemie und Mineralogie für die 4. Klasse der Realschulen. Wien 1899, Carl Graeser & Co. — 73.
Rosenfeld, M., Gewichtszunahme beim Verbrennen einer Kerze. = PZ. XII, 30. — 64.
Rudolphi, M., Allgemeine und physikalische Chemie. Leipzig 1898, G. J. Göschensche Verlagsh. — 76.
— — Die Bedeutung der physikalischen Chemie für den Schulunterricht. Göttingen 1900, Vandenhoeck & Ruprecht. — 71.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Die Methodik des Experiments. Vortrag auf der 70. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Düsseldorf vom 19—24. September 1898. Ref. in PZ. XII, 754. — 62.
— — Über praktische Kurse zur Vorbildung und Weiterbildung der Lehrer der Naturwissenschaften. = PZ. XII, 319—335. — 63.
Scriba, F., Versuche über Leuchtgasexplosionen. = PZ. XIII, 268—271. — 63.
Söderbaum, H. G., Berzelius' Werden und Wachsen. 1779—1821. In: Monographieen aus der Geschichte der Chemie. Herausg. von W. A. Kahlbaum. Leipzig 1899, Joh. Amr. Barth. — 76.
Sperber, Dr. J., Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie didaktisch bearbeitet. I. Teil. Zürich 1899, E. Speidel. — 72.
Twrdy, Prof. K., Methodischer Lehrgang der Krystallographie. Wien 1900, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 79.
Uhrmann, V., Mineralogie und Gesteinslehre. 2. neubearb. Aufl. Berlin 1900, P. Parey. — 82.
Vanino, L., und O. Hauser, Glüherscheinung beim Einwirken von Schwefelwasserstoff auf Bleisuperoxyd. Ref. in PZ. XIII, 165. — 64.
Wachter, Rekt. Dr. V., Das Wichtigste der organischen Chemie. München 1900, R. Oldenbourg. — 75.

Digitized by Google

Wilbrand, F., Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Ein Beitrag zur Methodik. 2. Aufl. Hildesheim 1900, Aug. Lax. — 64.
Wilke, Prof. A., Leitfaden für den Unterricht in Chemie und Mineralogie. Kiel 1899, M. Liebscher. — 75.
Zech, Prof., Die Schichten der Kreideformation bei Halberstadt. = Pg. d. Oberrealschule zu Halberstadt. = Pg. No. 284 1900. — 82.
Zepf, K., Einführung in die Mineralogie und Chemie nebst einem kurzen Abrifs über Gesteinslehre und Erdgeschichte. 2. Aufl. Freiburg i. B. 1900, Herdersche Verlagsh.

XIV. Zeichnen.

Avenarius, Ferd., Kunstwart. Rundschau über Dichtung, Theater, Musik und bildende Künste. München 1901, Georg D. W. Callwey. — 3.
Grofs, Julius, Die Akropolis in Athen und ihre Kunstdenkmäler. = PA. 1899—1900, 799. — 30.
Grosser, Emanuel, Reform im Schulzeichenunterricht. Zeitgemäfse Betrachtungen und Vorschläge. Berlin, Süsserott. — 16.
Heilmann, M., Kunstleben und Zeichenunterricht. Berlin 1901, R. Gaertners Verl., H. Heyfelder. — 23.
Kuhlmann, Fritz, Das Pflanzenzeichnen in Schulen. 2. Heft. Leipzig 1901, R. Voigtländer. — 15.
Kunowsky, siehe Avenarius, Kunstwart. — 3.
Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Versuche und Ergebnisse. Hamburg 1901, Alfred Janssen. — 5.
Lichtwark, Alfred, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. Hamburg. — 30.
Moser, Ferdinand, Das Zeichnen an niederen gewerblichen Schulen. Kaiserslautern 1901, J. J. Tascher. — 25.
Muthesius, Hermann, Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen. Mit 6 Lichtdrucktafeln und 1 Farbendrucktafel. Gotha, E. F. Thienemann. — 17.
Netoliczka, siehe Grofs. — 30.
Scheffers, Otto, Brennende Fragen, den Zeichenunterricht betreffend. = PA. 1901, 747. — 21.
Schirmer, A., Freihandkörperzeichnen und seine Anwendung auf das Zeichnen von einfachen Stilllleben, Pflanzen und Ornamenten. 64 Taf. samt Text. Stuttgart, Konrad Wittwer. — 27.
Schnell, W. Rich., Leitfaden zu den Zeichenblättern für den Unterricht im Freihandzeichnen. 2. Stufe. Nürnberg, C. Koch. — 28.
Seeger, F., Lehrgang für das elementare Ornamentzeichnen. 7 Hefte mit eingedruckten Vorbildern. Cöthen, Otto Schulze. — 27.
Tadd, J. Liberty, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Mit 330 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer. — 13.
Thieme, F. O., Skizzenhefte für Anfänger I u. II, zum Gebrauch beim Zeichenunterricht sowie zum Selbstunterricht für die Hand des Schülers eingerichtet. Dresden 1901, A. Müller-Fröbelhaus. — 25.
Vorstand des Landesvereins preufsischer für höhere Lehranstalten geprüfter Zeichenlehrer. Urteile namhafter Männer der Wissenschaft und Technik über das Wesen und die Bedeutung des Zeichnens und des Schulzeichenunterrichts sowie drei preisgekrönte Arbeiten über das Thema: Hat die bildende Kunst dieselbe Bedeutung und denselben Wert für die Erziehung und die allgemeine Bildung unserer Jugend wie die Wissenschaft? Bochum, Hengstenberg. — 19.
Weifshaupt, H., Das Ganze des Linearzeichnens. Abt. III: Geometrische Schattenkonstruktion und Beleuchtungskunde. Leipzig, Herm. Zieger. — 29.
Werner, Hermann, Die Verwertung der heimischen Flora in reichem Farbendruck nebst vorbereitendem Teil für den Freihandzeichenunter-

Digitized by Google

richt an gewerblichen Lehranstalten. Seminarien, Präparandien, Gymnasien, Real-, höheren Mädchen-, Mittel-, Bürger-, und Volksschulen. I. Serie. 52 Tafeln. 2. verb. Aufl. Elbing, Selbstverlag. — 28.

Ziehen, Dr. Julius, Kunstgeschichtliches Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon. Bielefeld 1899, Velhagen & Klasing. — 29.

XV. Gesang.

(s. Text.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege.

Akademische Turnbundblätter. Zeitschr. des A. T. B., des Verbandes nichtfarbentragender Akademischer Turnvereine auf deutschen Hochschulen. 13. Jahrgang. Berlin 1899/1900, Kuntze. — 2 ff.

Benda, Dr. Theodor in Berlin, Nervenhygiene und Schule. Berlin, Oscar Coblentz. — 33.

V. Bericht des Ersten Lübecker Schwimmvereins über das Jahr 1900. Lübeck, Max Schmidt. — 29.

Blätter für Volksgesundheitspflege. Gemeinverständliche Zeitschrift, Organ des Deutschen Vereins für Volkshygiene. Herausgeber: Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. Bodiker, Dr. Graf Douglas, Prof. Dr. von Leyden, Prof. Dr. Rubner. Schriftleitung: Dr. Beerwald, Dr. Kautz, Dr. Spitta. 4. Zweimal monatlich. München, R. Oldenbourg. — 36.

Colozza, G. A., Prof. an der Kgl. Turnlehrerinnen-Bildungsanstalt zu Neapel, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels mit einer Einleitung von Fornelli, Prof. der Pädagogik an der Universität zu Neapel, übersetzt und mit Anmerkungen ergänzt von Chr. Ufer, Rektor der Gebr. Reichenbach-Bürgerschulen zu Altenburg. II. Band der internationalen pädagogischen Bibliothek von Chr. Ufer. Altenburg 1900, O. Bonde. — 24.

Congrès international de l'éducation physique, tenu à Paris du 30 Août au 6 Septembre 1900. Procès-verbaux sommaires par M. Georges Demeny, secrétaire général du Congrès. Paris, Imprimerie Nationale. — 24.

Frentzel, Prof. Dr. Johannes, Ernährung und Volksnahrungsmittel. Sechs Vorträge mit 6 Abbildungen im Text und 2 Tafeln. 19. Bändchen der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Vorträge aus allen Gebieten des Wissens: Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig, B. G. Teubner. — 32.

Gerlach, O., Der Sport. (Bd. XXV der Zeitfragen des christlichen Volkslebens, Heft 7. (No. 191.) Stuttgart, Chr. Belser. — 20.

Geschichte des Berliner Turner-Vereins 1850—1900. Unter Mitwirkung von H. Alberts und A. Stadthaus verfaßt von Theobald Scholem. Berlin 1900, S. Scholem. — 4.

Gorges, Oberlehrer Dr. M., Übungstabellen für das Gerätturnen an höheren Lehranstalten. Münster i. W., H. Schöningh. — 15.

Gutzmann, Direktor Albert, Die städtische Taubstummenschule in Berlin. Ein Beitrag zur Geschichte der Taubstummenbildung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Jubiläumsschrift zum 25jährigen Bestehen der Schule 1875—1900. — 34.

Jäger, Dr. O. H., a. o. Prof. a. D., Die deutsche Turngeschichte, ihr Wendepunkt im Gewissen der Leibesbildung wie der einzelnen Bildnerkünste: Deutsch oder Englisch? Heilbronn, Carl Rembold & Co. — 11.

Jahrbuch des Verbandes Hamburger Schwimmvereine für 1901. Hamburg, Bargsted & Reland. — 29.

— für Volks- und Jugendspiele, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. 9. Jahrgang. Leipzig, Voigtländer. — 21 ff.

Digitized by Google

Jahres- und Geschäftsbericht, dem Ausschusse der deutschen Turnerschaft erstattet in Salzburg am 29. Juli 1900 von Dr. Ferd. Goetz und Prof. Dr. Rühl. Leipzig-Plagwitz, Buchdruckerei Emil Stephan. — 6.

Jahresbericht des Vereins zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in der Stadt Kiel für das Jahr 1899—1900, zusammengestellt von Wilhelm Peters, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Kiel. Kiel, Vollbehr & Riepen. — 1. 17. 30.

— über den Turnbetrieb an den städtischen Schulen in Hannover von Stadt-Turninspektor Böttcher. Schuljahr 1900—1901. Hannover, Buchdruckerei Friedr. Culemann (M. Leonhardt). — 7.

Knothe, Prof. Dr. Edwin, Die Entwickelung des Turnunterrichts am Gymnasium zu Kottbus. = Pg. des Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums. 4. Kottbus, A. Heine. — 4.

Koch, Dr. Konrad, Professor am Herzoglichen Gymnasium Martino-Katharineum zu Braunschweig, Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. Die geistige Seite der Leibesübungen. 4 Mk., geb. 4,80 Mk. IV u. 224 S. Berlin 1900, R. Gaertners Verlag. — 8.

Ladebeck, Hermann, Direktor des Sophienbades zu Leipzig, Schwimmschule, Lehrbuch der Schwimmkunst für Anfänger und Geübte mit ausführlicher Anleitung zum Selbstlernen, zu zahlreichen Schwimmkünsten, Springen und zur Vermeidung der Fehler beim Schwimmen. 6. Auflage, vermehrt durch eine ärztliche Einleitung von Dr. F. A. Schmidt in Bonn. Mit 31 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer. — 28.

Lobedank, Oberarzt Dr. E., Die Gesundheitspflege der Jugend im schulpflichtigen Alter. Strafsburg i. E., Bull. — 31.

Lorenz, Dr., Realschuldirektor in Quedlinburg, Wehrkraft und Jugenderziehung. (Sonder-Abdruck aus dem Jahrb. für Volks- und Jugendspiele, Jahrg. IX. 1900.) Leipzig, R. Voigtländer. — 22.

Mareks, Dr. Friedrich, Das Rote Kreuz. Seine Entstehung und Entwickelung und seine Bethätigung in Deutschland. Mit 3 Kartenskizzen. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 36.

Maul, Alfred, Direktor der Grofsherz. Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, Lehrplan für das Turnen der männlichen Jugend. 16 S. Karlsruhe, G. Braun. — 11.

Meyer, W., Turnlehrer am Königl. Wilhelms-Gymnasium zu Stettin, Merkbüchlein für das Gerätturnen in höheren Lehranstalten, sowie zum Gebrauch an Mittelschulen. Übungsstoff in streng methodischer Anordnung für die einzelnen Klassen in Vierteljahresaufgaben. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 72 Originalabbildungen, entworfen von Rudolph Teubner, Turnlehrer in Leipzig. Hof, Lion. — 15.

Monatsblätter für das Schulturnen, herausgegeben vom Schweizerischen Turnlehrerverein. 11. Jahrgang. Basel, Leipzig, F. Riehm. — 10 ff.

Monatsschrift für das Turnwesen, herausgegeben von Schulrat Prof. Dr. C. Euler und Prof. G. Eckler. 19. Jahrgang. Mit Abbildungen. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder. — 1 ff.

Oesterlen, P. Prof., Beiträge zur Geschichte der volkstümlichen Leibesübungen. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Tübingen 1899/1900, Pg. No. 637. Leipzig, B. G. Teubner. — 2.

Pick, Dr. Friedel, Privatdozent für innere Medizin an der k. k. deutschen Universität zu Prag, Sport und Gesundheit. Vortrag, gehalten im Vereine Lotos 6. Nov. 1899. (No. 265—266 der Sammlung gemeinnütziger Vorträge, herausgegeben vom Deutschen Vereine zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag). Prag, Fr. Härpfer (R. Schoetl.) — 32.

Puritz, Ludwig, städtischer Turnlehrer in Hannover, Merkbüchlein für Vorturner in oberen Klassen höherer Lehranstalten und in Turnvereinen. 12. verbesserte Auflage. Mit 283 Abbildungen in Holzschnitt. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung. — 15 f.

Rauch, E. von, Das grofse Buch der Bewegungsspiele im Freien. Berlin, Hugo Steinitz. — 26.

Ringkampf, griechisch-römischer, in moderner Gestaltung, mit 51 Ringergriffen nach photographischen Stellungen der bedeutendsten Ringkämpfer

Digitized by Google

gezeichnet. Herausgegeben von Jos. Haupt. München. Leipzig. H. Dege. — 27.

Ritter, H., Königl. Kreisschulinspektor. Leitfaden für den theoretischen Turnunterricht. Mit vielen Abbildungen. 4. vermehrte Auflage. Breslau, Franz Goerlich. — 16.

Schmidt, Dr. F. A., Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen. (Kleine Schriften des Zentralausschusses. Heft 2.) Zweite umgearbeitete Auflage mit 33 Abbildungen und fröhlichem Buchschmuck. 144 S. 1.20 Mk. Leipzig, R. Voigtländer. — 16.

— — Die Gymnastik an den schwedischen Volksschulen nebst einem Anhang: Die militärischen Übungen an den höheren Schulen in Stockholm. Mit 40 Abbildungen. (Sonderdruck aus der Monatsschrift für das Turnwesen.) Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder. — 11.

Schnell, Dr. H., Handbuch der Ballspiele in 3 Teilen: II. Band: Die Fußballspiele. Mit 41 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer. — 20.

— — Die Fußballspiele. Mit 41 Abbildungen. Zweiter Teil des Handbuchs der Ballspiele. Leipzig, R. Voigtländer. — 20.

Schroder, N. A., Oberlehrer am Gymnasium zu Hadersleben. Die Veranstaltung von Jugendfesten an höheren Schulen. Preisgekrönte Arbeit. (Heft 6 der Flugschriften für Volks- und Jugendfeste, herausgegeben von dem Ausschuß für Volks- und Jugendfeste im Zentral-Ausschuß für Volks- und Jugendspiele.) Leipzig, R. Voigtländer. — 16.

Schuncke, Paul, weiland Turnlehrer in Leipzig, Handbüchlein für Pferdturner, enthaltend Geschwunge und Gesprünge am Pferd. 2. Auflage, durchgesehen und vermehrt von Paul Erbes, Oberlehrer an der I. Realschule in Leipzig. Mit 34 Zeichnungen von Max Burger und dem Bildnisse P. Schunckes. Leipzig, Ed. Strauch. — 15.

Schwimmerblatt, Deutsches, Eigentümer und Herausgeber: die Deutsche Schwimmerschaft, früher Verband Westdeutscher Schwimmvereine. Redakteur: A. Bloech. Elberfeld, 6. Jahrg. 1901, jährlich 24 Nummern. Postbezug No. 2016, vierteljährlich 50 Pf. — 29.

Schwimmsport, herausgegeben vom Deutschen Schwimmverbande, gegründet vom Berliner Schwimmer-Bunde, erscheint im Winterhalbjahr am 1. und 16. jeden Monats, im Sommerhalbjahr wöchentlich. Bezugspreis halbj. 1 Mk. (Post-Zeitungsliste No. 6810.) Berlin, A. Hendebett. — 30.

Sport-Zeitung, Allgemeine. Wien, Verlag d. Allg. Sport-Zeitung. — 1.

Strantz, Major z. D. Victor von, Das Rote Kreuz bei Beginn des 20. Jahrhunderts. Eine kurze Darstellung seines Zweckes und seiner Organisation. Berlin, Karl Siegismund. — 36.

Trzoska, Oberlehrer Franz, Der Unterricht in der Gesundheitslehre auf den höheren Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner. — 34.

Turner, Der. Illustrierte Zeitschrift für das Vereinsturnen. 15. Jahrgang. Von Paul Hanschke. Versandstelle: P. Hanschke, Berlin C. 19, Gertraudtenstr. 18/19. — 2 ff.

Turnlehrer-Versammlung. Die Verhandlungen der 14. Deutschen, und des 2. Turnlehrertages des Deutschen Turnlehrer-Vereins in Magdeburg 3.–6. Juni 1900, nach den Aufzeichnungen der Schriftführer herausgegeben von F. Kefsler, H. Schröer, Rein und Friebel. (Beiheft der Monatsschrift für das Turnwesen. Berlin, R. Gaertners Verlag, Herm. Heyfelder. — 12.

Turnzeitung, Deutsche, für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Amtsblatt der Deutschen Turnerschaft. 45. Jahrgang. Wöchentlich eine Nummer. Preis vierteljährlich 1.50 Mk. Leipzig, Eberhardt. — 2 ff.

Unberath, Prof. Julius, Der Turnunterricht an unseren Mittelschulen. Bemerkungen zur körperlichen Erziehung. Pg. des evang. Gymnasiums A. B. in Schäfsburg. 4. Hermannstadt, W. Krafft. — 14.

Verein zur Förderung der Volks- und Jugendspiele zu Krefeld. Bericht über das 6. Vereinsjahr 1900, herausgegeben vom Vorstande. Krefeld, im April 1901. — 18.

Digitized by Google

Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Volksbäder, herausgegeben von dem geschäftsführenden Ausschusse. 1.—4. Heft. Berlin NW., Unter den Linden 68, August Hirschwald. — 28.

Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Buchschmuck von Valesca Röver in Hamburg. Zweite Auflage. Hamburg 1901, Alfred Janssen. — 8.

Zeitschrift für Gesundheitspflege, begründet von Dr. L. Kotelmann in Hamburg, redigiert von Prof. Dr. Fr. Erismann in Zürich. 13. Band 1900. Mit 5 Tafeln und 3 Abbildungen im Text. Hamburg, L. Voss. — 35.

— für Turnen und Jugendspiel, herausgegeben von Dr. H. Schnell und Prof. H. Wickenhagen. 9. Jahrgang (laufend vom 1. April). Leipzig, R. Voigtländer. — 3 ff.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

DATE DUE